



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A Educação Artística e o desenvolvimento da  
Criatividade e Autonomia dos alunos de um  
Curso Profissional**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Educação Artística,  
na Especialização de Artes Plásticas na Educação**

**Maria Filomena Perquilhas Baptista Afonso**

**2013**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A Educação Artística e o desenvolvimento da Criatividade e  
Autonomia dos alunos de um Curso Profissional**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Educação Artística,  
na Especialização de Artes Plásticas na Educação**

**Maria Filomena Perquilhas Baptista Afonso**

**2013**

**Orientadora: Professora Doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite**

**Co-orientadora: Professora Doutora Ana Maria Garcia Nolasco Silva**

# AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras: Professora,

- Doutora Teresa Leite, pela sua mestria, paciência, disponibilidade e apoio constantes

e Professora,

- Doutora Ana Nolasco, sempre disponível e disposta a ajudar, pela sua colaboração e pelos seus úteis conselhos ao longo deste trabalho.

Aos alunos do 3º PS5 por embarcarem nesta experiência e participarem neste estudo.

Ao Professor Firmino Bernardo, meu par pedagógico, que desde o primeiro momento me deu o seu apoio incondicional, pela sua imprescindível colaboração, auxílio e sugestões.

Aos colegas e amigos: Ana, Doris, Filomena, José, Cristina, Mª José, Manuela, Odete, João, Catarina, Alexandra, Alberto, D. Isabel e D. Ivone, assim como a todos os outros que, de alguma forma, ajudaram na concretização deste projeto e tornaram esta experiência muito gratificante.

Aos meus filhos, Bruno e Ana, pelo incentivo e apoio que demonstraram desde o início.

Ao Aníbal, companheiro de 30 anos, por tudo!

A todos, o meu mais sincero

Bem-Haja

## Resumo

O presente estudo centra-se no desenvolvimento da criatividade e da autonomia através da Educação Artística, nomeadamente na verificação do desenvolvimento da criatividade recorrendo a exercícios de agilização do pensamento criativo e da autonomia através da metodologia de trabalho de projeto.

O estudo partiu de uma necessidade verificada em contexto de sala de aula, no ano letivo de 2011/2012, onde se observou que alguns alunos do 2º ano do Curso Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial demonstravam pouca criatividade e pouca autonomia. Neste sentido, os objetivos do estudo são: i) Verificar se o recurso a estratégias de promoção da criatividade produz efeitos: a) Na fluidez, flexibilidade e originalidade; b) na aplicação dessas características no planeamento e desenvolvimento de projetos; ii) Identificar os efeitos do trabalho de projeto no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Organizou-se assim um projeto de intervenção com características de investigação-ação. Na análise e tratamento de dados recorreu-se essencialmente à abordagem qualitativa e, pontualmente, a dados quantitativos de índole eminentemente descritiva.

O estudo iniciou-se com uma entrevista e um questionário com vista a conhecer, respetivamente, as perceções dos alunos sobre Educação Artística e sobre Criatividade. Seguidamente realizou-se um exercício de agilização do pensamento criativo com o fim de aferir o grau de flexibilidade, fluidez e originalidade dos alunos, tendo a autonomia dos mesmos sido observada em contexto de sala de aula.

Realizaram-se exercícios de desenvolvimento do potencial criativo e implementou-se um projeto de Educação Artística, utilizando a metodologia de trabalho de projeto. No final recolheram-se os dados necessários para avaliar o processo e os resultados do projeto, repetindo-se o exercício de agilização do pensamento criativo e realizando-se um questionário de avaliação.

Através desta análise foi possível concluir que o recurso a técnicas de desenvolvimento do potencial criativo contribuiu para desenvolver a criatividade dos alunos e que a metodologia de trabalho de projeto aplicada em Educação Artística contribuiu para lhes aumentar a autonomia.

Palavras chave: educação artística, criatividade, trabalho de projeto, autonomia, agilização do pensamento criativo.

## Abstract

The present study focuses on the development of creativity and autonomy through Artistic Education namely in the validation of the use of effective creative and autonomous thinking exercises through project work methodology.

This study was started in the 2011/2012 school year when the students in the second year of the "Apoio Psicossocial" (Psychological and Social Support) professional course demonstrated a lack of creativity and autonomy.

Based on the above, the objectives are: i) To verify if the promotion of creative strategies has effects on: a) creative flow, flexibility and originality; b) the application of the above traits on the planning and development of projects; ii) To identify the effects of project work in the development of student's autonomy.

An intervention project was initiated with the characteristics of an action research project. For the analysis and treatment of data, a qualitative approach was used, although in some particular cases, quantitative data is descriptive.

The study started with an interview and a questionnaire with the purpose of knowing, respectively, the students' assumptions about Artistic Education and about Creativity. Then, a creative thinking exercise to analyze the degree of flexibility, creative, flow and originality of the students was done. Their autonomy was observed in the classroom context.

Exercises to improve creativity potential were undergone and an Artistic Education project was created, utilizing the work project method. In the end, the necessary data to evaluate the process and the project's results were collected through the repetition of the creative thinking exercise and a final questionnaire.

With this analysis, it was possible to conclude that the use of Creative Development techniques increased the students' creativity and that the working project methodology applied to Artistic Education increased their autonomy.

Keywords: Artistic Education, Creativity, Project Work, Autonomy, Agile Creative Thinking

# Índice

Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice.....	iv
Índice de Figuras .....	vi
Índice de Gráficos.....	vi
Índice de Quadros .....	vii
Abreviaturas.....	viii
Introdução.....	1
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>4</b>
1 - A Educação Artística no Desenvolvimento Pessoal.....	5
2 - Criatividade.....	10
2.1 Conceções da Criatividade.....	11
2.2 Abordagem Múltipla da Criatividade .....	13
2.3 Inteligências Múltiplas.....	15
2.4 O Processo Criativo.....	17
2.5 Desenvolvimento da Criatividade .....	20
2.5.1 Técnicas de Desenvolvimento do Pensamento Criativo .....	21
2.6 Avaliação da Criatividade .....	23
2.7 Criatividade e Educação.....	27
3- Trabalho de Projeto.....	29
3.1 O que é um Projeto?.....	29
3.2 Tipos de Projetos .....	30
3.3 O Projeto e a Perspetiva de Integração .....	31
3.4 Pedagogia de Projeto e Trabalho de Projeto .....	33
3.5 Modelos Pedagógicos no Trabalho de Projeto .....	33
3.6 Como colocar em Prática um Trabalho de Projeto .....	34
3.7 Os Benefícios do Trabalho de Projeto .....	37
<b>CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>41</b>
1- Opções Metodológicas.....	42
1.1 Natureza do Estudo .....	42
1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados .....	44
1.2.1 Entrevista de Grupo.....	44
1.2.2 Questionário.....	45

1.2.3 Diário de Registos .....	46
1.2.4 Análise de Conteúdo .....	46
1.2.5 Considerações Ético-legais .....	47
1.3 Caraterização do Objeto de Estudo .....	47
1.3.1 Caraterização da Escola Secundária .....	47
1.3.2 Caracterização da Turma .....	50
1.4 Plano de Investigação-ação .....	51
2- Processo de Intervenção .....	52
2.1 Objetivos e Plano de Intervenção.....	52
2.1.1 Objetivos da Intervenção.....	53
2.1.2 Plano de Intervenção.....	54
2.2 Caraterização da situação inicial.....	56
2.2.1 Representações dos Alunos Sobre Arte .....	57
2.2.2 Representações dos Alunos sobre Educação Artística.....	61
2.2.3 Conceções de Criatividade.....	63
2.2.4 Análise da Fluidez, Flexibilidade e Originalidade .....	68
2.2.5 Registo da Autonomia dos Alunos .....	69
2.3 Planificação e Descrição da Intervenção .....	70
2.3.1. Desenvolvimento da Criatividade Através da Agilização do Pensamento Criativo .....	70
2.3.2. Criação e Apresentação de um Projeto de Educação Artística .....	75
Capítulo III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....	83
1- Análise da Fluidez, Flexibilidade e Originalidade .....	84
2- Análise da Autonomia Demonstrada pelos Alunos .....	86
3- Avaliação do Projeto pelos Alunos .....	88
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	94
Considerações Finais .....	95
Referências Bibliográficas .....	101
ANEXOS.....	106

## Índice de Figuras

Fig. 1 – Máscaras de gesso efetuadas pelos alunos do grupo 1.....	74
Fig. 2 – Apresentação da Animação de Rua, no átrio da escola.....	80
Fig. 3 – Apresentação dos palhaços no anfiteatro da escola .....	82

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Criatividade: comparação da média dos parâmetros no 1º e 2º exercícios. ...	84
Gráfico 2 – Autonomia: comparação da média dos parâmetros no 1º e 2º registo.....	86

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Principais etapas do Projeto e Competências desenvolvidas .....	39
Quadro 2 - Cursos do Ensino Secundário oferecidos pela escola (in: Projeto Educativo) .....	49
Quadro 3 - Plano de Investigação-ação .....	52
Quadro 4 - Plano da Intervenção Pedagógica (desenvolvimento da criatividade).....	55
Quadro 5 - Plano da Intervenção Pedagógica (criação de um projeto de E. Artística).....	56
Quadro 6 - Resultados do Exercício - usos alternativos para um sapato.....	68
Quadro 7 - Autonomia revelada pelos alunos .....	70
Quadro 8 - Planificação de Aulas (exercícios de agilização do pensamento criativo).....	71
Quadro 9 - Planificação de Aulas (criação e apresentação de um projeto de E. Artística).....	75
Quadro 10 - Criatividade: comparação dos resultados do 1º e 2º exercício, por aluno.....	85
Quadro 11 - Autonomia: comparação dos resultados do 1º e 2º registo, por aluno .....	87

## Abreviaturas

<b>ATL</b>	Atividades de Tempos Livres
<b>CNO</b>	Centro de Novas Oportunidades
<b>CP</b>	Comboios de Portugal
<b>CPS</b>	Creative Problem Solving
<b>E A</b>	Educação Artística
<b>EFA</b>	Educação e Formação de Adultos
<b>P.</b>	Página
<b>PCT</b>	Projeto Curricular de Turma
<b>Q I</b>	Quociente Intelectual
<b>SASE</b>	Serviço de Ação Social Escolar
<b>TTCT</b>	Torrance Tests of Creative Thinking

## Introdução

“As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana” (Roteiro para a Educação Artística, Unesco, 2006, p.7).

A educação é um dos fatores que intervém significativamente no potencial criativo, assim como no processo de crescimento e desenvolvimento do aluno, originando atitudes mais ou menos positivas relativamente às potencialidades e capacidades criativas de cada indivíduo.

A Educação Artística e o desenvolvimento da criatividade são duas temáticas de particular interesse que se interligam e que podem proporcionar o desenvolvimento e formação dos alunos, sendo a escola o local privilegiado para tal desenvolvimento, como afirma Martins (2004) no seu artigo «A Qualidade da Criatividade como mais-valia para a Educação»

“Tem-se agora consciência que para uma sociedade ser salva da estagnação e para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a Criatividade” (p. 296).

A palavra “criatividade”, apesar de ser muito utilizada no nosso dia-a-dia, aparece na literatura especializada com diversas definições. Trata-se sem dúvida de um conceito complexo e multifacetado, o qual é condicionado segundo o seu campo de aplicação e pode ser abordado a partir de diferentes perspetivas.

Na investigação sobre a criatividade, encontramos uma variedade de modelos que explicam o pensamento criativo e os seus procedimentos mentais. A explicação da criatividade/processo criativo atravessou diferentes perspetivas na procura de um entendimento abrangente sobre o assunto, observando-se pelo menos um ponto comum partilhado pela quase totalidade dos autores, que a definem como uma possibilidade de gerar respostas originais.

Num mundo em “constante mudança”, a criatividade é considerada por muitos como a capacidade mais importante para conseguirmos ultrapassar muitos dos desafios com que hoje nos deparamos. Sternberg e Lubart (1996) consideram que é necessário investir na criatividade, pois só dessa forma se encontrarão soluções inovadoras para os grandes problemas atuais.

O interesse pessoal que está na origem deste estudo prende-se, por um lado, com a atividade docente – professora de Expressão Plástica, numa escola pública, no Curso Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial – tendo constatado, em contexto de sala de aula, a pouca autonomia e criatividade apresentadas pelos alunos do 2º ano, turma PS5, e, por outro, com a reflexão sobre conceitos e práticas de educação artística desenvolvida durante o ano curricular deste mestrado.

Tal reflexão levou-nos a pretender alterar a nossa prática educativa e a experimentar novas atividades junto dos alunos, a fim de responder às seguintes questões: i) como desenvolver a criatividade dos alunos de um curso profissional? ii) como desenvolver a sua autonomia em Educação Artística?

De forma a responder às questões anteriores, a presente investigação tem como objetivos:

- 1) Verificar se o recurso a estratégias de promoção da criatividade tem efeitos:
  - a. Na fluidez, flexibilidade e originalidade;
  - b. Na aplicação dessas características no planeamento e desenvolvimento de projetos.
- 2) Identificar os efeitos do trabalho de projeto no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Para alcançar estes objetivos de investigação, propusemo-nos desenvolver um projeto com características de investigação-ação tendo por base métodos de agilização do pensamento criativo e a utilização da metodologia de projeto, de modo a promover o desenvolvimento do potencial criativo e da autonomia dos nossos alunos. Neste sentido, a intervenção propriamente dita visa: i) contribuir para o desenvolvimento do potencial criativo dos nossos alunos através da utilização de técnicas de agilização do pensamento criativo; ii) contribuir para o desenvolvimento da autonomia utilizando a metodologia de projeto; iii) contribuir para a integração das áreas: expressão plástica, cenografia e cinema na criação de um projeto de educação artística.

Para alcançarmos estes objetivos, traçámos um plano de ação que se subdivide em três fases: 1) caracterização da situação inicial, na qual recolhemos e analisamos as representações dos alunos sobre a arte e concretamente a arte no curso que frequentam, a criatividade, os resultados de um exercício de fluidez, flexibilidade e originalidade e registo da autonomia apresentada pelos alunos; 2) planeamento e aplicação do plano de intervenção, realizando uma abordagem ao tema da criatividade e vários exercícios de agilização e desenvolvimento do pensamento criativo, culminando na criação e desenvolvimento de um projeto que permita aos alunos aplicarem algumas das técnicas

utilizadas previamente; 3) avaliação dos resultados da intervenção através da análise das grelhas de observação em sala de aula, do questionário de avaliação respondido pelos alunos e da comparação dos resultados obtidos na repetição do exercício de fluidez, flexibilidade e originalidade.

Este trabalho encontra-se estruturado em vários capítulos. No primeiro capítulo – Enquadramento Teórico, apresentamos três subcapítulos correspondentes às áreas que constituem o objeto do nosso estudo: a Importância da Educação Artística no Desenvolvimento Pessoal, a Criatividade e o Trabalho de Projeto.

No segundo capítulo – Estudo Empírico, começamos por apresentar as opções metodológicas, onde abordamos: i) a natureza do estudo; ii) as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados; iii) a caracterização do objeto de estudo e iv) o plano de investigação-ação. Apresentamos em seguida o processo de intervenção onde abordamos i) os objetivos e plano de intervenção; ii) a caracterização da situação inicial e iii) a planificação e descrição da intervenção.

No terceiro capítulo – Análise e Interpretação dos Resultados, começamos por apresentar a comparação dos resultados obtidos na aplicação dos exercícios onde se pretendeu avaliar o grau de fluidez, flexibilidade e originalidade dos alunos, o primeiro feito no início da intervenção e o segundo no final da mesma. Em seguida apresentamos os dados referentes à autonomia demonstrada pelos alunos no início e no fim da intervenção e terminamos este capítulo com a avaliação do projeto feita pelos alunos.

No quarto e último capítulo – Considerações Finais, apresentamos as conclusões do estudo, algumas limitações e sugerem-se perspetivas de investigação para futuros trabalhos.

Em anexo, apresentamos ainda exemplares de todos os documentos que elaborámos (pedidos de autorização para a realização do estudo, guião da entrevista, questionários e grelhas de observação e avaliação), trabalhos dos alunos, análises de conteúdo da entrevista e dos questionários, powerpoint de apoio à prática letiva, fotografias do desenvolvimento e da apresentação de trabalhos e um CD com algumas partes da apresentação final do projeto. Foram cortadas várias partes da apresentação final para salvaguardar a identidade dos participantes.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

# 1 - A Educação Artística no Desenvolvimento Pessoal

A Educação permite o desenvolvimento das nossas capacidades. Contudo, os métodos e técnicas utilizados nem sempre têm sido consensuais entre os vários responsáveis pelos sistemas educativos.

Segundo Piaget<sup>1</sup> "O principal objetivo da educação é criar indivíduos capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram". Isto implica que o aluno seja visto como um "Todo" e, por conseguinte, a educação seja capaz de proporcionar ao individuo um desenvolvimento harmonioso e equilibrado do seu "Ser".

Sendo as Artes a manifestação por excelência do que mais belo existe no Ser Humano (Beltrán, 2000), nada melhor do que uma educação que não só contemple mas considere fundamental e primordial, a Educação Artística<sup>2</sup> e não a «parente pobre» das outras áreas do saber.

Desde o início dos tempos que as artes ajudaram a perceber o mundo que rodeava os indivíduos, a configurá-lo e a dar-lhe sentido. Com efeito, a importância da educação artística no desenvolvimento pessoal do ser humano não é uma conceção recente, Platão (in República, livro III) já defendia que:

"[...] a educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afectam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição, e tornando aquela perfeita [...] aquele que foi educado nela, como devia, sentiria mais agudamente as omissões e imperfeições no trabalho ou na conformação natural, e, suportando-as mal, e com razão, honraria as coisas belas, e, acolhendo-as jubilosamente na sua alma, com elas se alimentaria e tornar-se-ia um homem perfeito" (401d-e).

Platão considerava que a beleza de uma obra de arte residia no estado espiritual que essa obra produzia em quem a contemplava, pois o belo era algo de natureza espiritual e não material, e a causa do bem.

Por sua vez Aristóteles<sup>3</sup> entendia que a obra de arte poderia ser um estímulo que provocava descargas emocionais (catarse) no individuo, proporcionando-lhe um estado de reequilíbrio e acalmia.

Ao longo dos tempos, vários foram os filósofos, pedagogos, estudiosos que descreveram os benefícios da arte na formação do ser humano, mas foi sobretudo a partir da segunda metade do século vinte que as pesquisas passaram a ter um maior relevo.

---

<sup>1</sup> JEAN PIAGET - Biografia, Pedagogia, Educação, Construtivismo (...)  
[www.suapesquisa.com/piaget/](http://www.suapesquisa.com/piaget/)

<sup>2</sup> Entenda-se por Educação Artística a que se refere às artes plásticas, música, dança, teatro, cinema e audiovisual tal como contemplado no número 2 do artigo 1º do Decreto-Lei nº 344/1990).

<sup>3</sup> Aristóteles in Poética

Segundo Saunders (1986), no livro «História da Arte-Educação», durante o séc. XX, a arte foi usada pelos artistas para fazer comentários sociais, representando o mundo, criticando aspetos da política, da indústria, do materialismo espiritual e socioeconómico. Só após a segunda guerra mundial é que a arte moderna começou a ser ensinada nas escolas públicas.

O mesmo autor considera que, a partir do final do séc. XX, o principal objetivo social da arte passa a ser a “Arte-terapia”, acha que a arte tem sido cada vez mais usada “[...] em processos de humanização, para nos ensinar sobre nós mesmos, revelando nossa criatividade, imaginação e nosso mundo subjetivo” (p. 66).

Santos (2000), em entrevista à revista Noesis, defende que o que importa na educação é o desenvolvimento harmonioso da criança, de modo a que amanhã ela se encontre a si própria e se possa encontrar com os seus concidadãos. Nesse desenvolvimento, estão incluídos vários níveis, tais como: saúde física, desenvolvimento da sensibilidade, afetividade, emotividade, psicomotor, entre outros. Grande parte desse desenvolvimento pode ser adquirido através da arte, neste sentido Sousa (2003), no livro «Educação pela Arte e Artes na Educação», baseando-se em Langsner (1955), refere que:

“Uma série de experiências efectuadas pela Fred Foundation em 1955, demonstrou que uma Educação Artística é fundamental para um desenvolvimento equilibrado da pessoa, havendo mais problemas e dificuldades psicológicas e de aprendizagem em escolas que apenas praticam modelos de educação cognitiva (letras e ciências)” (p. 62).

O mesmo autor diz ainda que, investigadores como Coopersmith (1976), Descombes (1974), Sokolov (1975) e Harter (1978) também constataram esta dimensão quase preventiva de dificuldades e problemas proporcionada pela educação artística, pois descobriram aspetos claramente positivos em relação ao aumento de autoestima, autorrealização e autoperceção, no modo de motivar e estimular as crianças para as tarefas escolares, como ajuda na obtenção do sucesso escolar, bem como no fortalecimento do adolescente na sua luta contra tentações que podem conduzi-lo a caminhos como: álcool, droga e tabaco.

Pesquisas realizadas na Hungria, em escolas com horário musical reforçado desde o primeiro ano, concluíram que os alunos dessas escolas apresentavam resultados significativamente superiores: em cálculo mental, leitura, escrita, desenho, atividades que aplicam a imaginação e a memória, comparativamente a alunos de outras escolas (Porcher, 1982).

Relativamente a este assunto Ribière-Laverlat (1968, citada por Porcher, 1982) referiu que, através das canções aprendidas e memorizadas na escola (durante a pré-

escola e o 1º ciclo) – e posteriormente trabalhadas através do canto, da dança ou da mímica – os alunos adquirem competências ao nível da formação musical (como a formação do ouvido e a aprendizagem da leitura e da escrita de música), mas também outras, como a capacidade de observação, o espírito de análise e síntese e a capacidade de abstração.

A educação artística apresenta ainda uma enorme possibilidade de corte com o modelo convencional de memorização e repetição de matérias, estimulando a capacidade de questionar, procurar respostas, de descobrir forma e ordem, de refletir, de reestruturar e encontrar novas relações (Gonçalves, 2011).

Além disso, proporciona a formação do “Ser”<sup>4</sup>, pois, como refere Sousa (2003),

“A formação do ser não pode ser ensinada de maneira direta, só podendo ser devidamente proporcionada pela escola através das áreas de desenvolvimento artístico [...] as artes, constituindo a linguagem dos afectos (emoções, sentimentos), oferecem uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade, que nenhuma outra área consegue atingir” (p. 113).

Estas áreas proporcionam oportunidades para que os alunos possam olhar diretamente para si próprios e para os acontecimentos das suas vidas e usá-los como partes da sua formação como pessoas.

Alguns detratores da educação artística negam a importância das áreas artísticas no ensino, alegando a sua falta de utilidade prática (porque não conduzem a empregos rentáveis, por exemplo). Contudo, a verdade é que as artes possuem valências que mais nenhuma área possui, pois promove o desenvolvimento pessoal global, independentemente das características da pessoa.

Já Santos (1977), no livro «Perspectivas Psicopedagógicas», ao referir-se e defender uma Psicopedagogia da Expressão Artística organizou os principais objetivos em três grupos:

- No primeiro objetivo, a expressão artística seria um meio de formação das crianças e de integração numa escolaridade pedagogicamente aberta e reveladora, permitindo assim a aprendizagem das relações inter-humanas, as quais facilitam a transmissão de conhecimentos recebidos, a comunicação, a informação e facultam meios de ligação entre todas as pessoas que reciprocamente se procuram. Estes meios de relações sociais poderiam vir pelo canto, pelo gesto, pelo som e pelo ritmo, através de exercícios sensoriais e corporais, os quais, para além de serem meios de conhecimento, são também técnicas de expressão.

---

<sup>4</sup> Entendemos por formação do “Ser”, entre outros, o autoconhecimento, o respeito pelo outro e a consciência do seu papel no mundo.

Estes meios expressivos favorecem uma pedagogia criadora de técnicas de expressão e conhecimento em detrimento de uma pedagogia somente armazenadora de conhecimentos. Através destes meios, a criança aprende a falar mais e melhor, exprime-se correta e claramente, realizando-se por todos os meios de que dispõe.

- No segundo objetivo, uma psicopedagogia da expressão artística, como processo libertário, que enraíza na livre expressividade, permitindo uma atividade de realização pessoal e de descoberta de si próprio ao mesmo tempo que se encaixa nos métodos de educação ativa. Estes métodos procuram descobrir as virtualidades de expressão pessoal e simbólica através dos jogos, da composição livre, do desenho, etc., dando à criança maiores possibilidades de amadurecimento, permitindo o livre desabrochar das capacidades criativas da criança, desviando-a, dentro do possível e de forma subtil, dos moldes formalizadores de métodos e didáticas mais ou menos conformistas.

- No último objetivo a expressão artística seria um meio de libertação e de inclusão numa educação permanente e projetiva. Numa era tecno-burocrática em que se correm grandes riscos de desumanização e onde a expressão artística pode despertar a atividade criadora, esta tem ainda dupla função; por um lado conduzir os ócios, dignificando o preenchimento dos lazeres por outro ser libertadora da pressão tecno-burocrática. Considera ainda de grande importância as “possíveis Relações entre Jogo e Arte, sobremaneira atentas à expressividade lúdica e à criatividade ludartística” (Santos, 1977, p. 76).

Porcher (1982), no livro «Educação Artística Luxo ou Necessidade?», aponta como principais finalidades da educação artística, criar nos indivíduos: i) uma consciência ativa e exigente em relação ao meio ambiente e não tanto um amor obscuro por belas-artes e belas obras (entenda-se por meio ambiente, a totalidade dos valores sensíveis do panorama da vida) e ii) um desenvolvimento global da personalidade, através das formas de atividades criativas, expressivas e sensibilizadoras, em detrimento de aptidões artísticas específicas.

Refere ainda que a educação artística prevê a aplicação de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, capazes de motivarem a educação estética sem a qual toda a expressão se mantém impotente e toda a criação é ilusória.

Carvalho (2007), aquando da Conferência Nacional de Educação Artística, no Porto, defendeu que é nas escolas, através da arte, que se ensaia para a vida, para a partilha de projetos, para o convívio, para a autoestima e formação pessoal, para a tolerância e para a compreensão. Eça (2007), na mesma conferência, acrescenta que as artes oferecem aos jovens, simultaneamente, oportunidades únicas para criarem e compreenderem as

suas identidades pessoais; motivam crianças e jovens para uma aprendizagem ativa, inventiva e questionadora e estimulam a tomada de decisões participativa e os estudos interdisciplinares (in artigo de Joana Silva Santos, 2007-10-29).

O mundo atual é cada vez mais invadido por imagens; os processos automáticos de reprodução artística multiplicam-se; a publicidade e as novas tecnologias exercem um poder feroz sobre os cidadãos com o objetivo de levá-los a consumir cada vez mais; a crise de valores acentua-se, condenando a vida cotidiana à miséria sensorial (Porcher, 1982); aumenta o desequilíbrio entre os que têm muito e os que passam fome; a constante ameaça de uma autodestruição nuclear e a automatização desrespeitando a vida humana são fatores mais que suficientes que justificam a necessidade urgente de uma educação de qualidade, que proporcione aos jovens uma cultura geral equilibrada e que os prepare corretamente a serem cidadãos e consumidores críticos, conscientes e responsáveis, capazes de promover a paz e o bem-estar à sua volta.

Ora, segundo o Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI, – criado a partir da I Conferência Mundial de Educação Artística, organizada pela UNESCO e realizada em Lisboa, em 2006, as investigações mais recentes realizadas na área da educação e da psicologia reforçam a importância do papel da educação artística no desenvolvimento humano, uma vez que esta permite desenvolver a autonomia, a criatividade, o espírito de iniciativa, uma imaginação fértil, capacidade de reflexão crítica, liberdade de pensamento e ação, inteligência emocional e orientação moral, para além de estimular o desenvolvimento cognitivo. Segundo o mesmo documento:

“A Educação Artística é também um meio à disposição das nações para a preparação dos recursos humanos necessários ao aproveitamento do seu valioso capital cultural. É essencial tirar o melhor partido desses recursos e desse capital se os países quiserem desenvolver indústrias e empresas culturais (criativas) fortes e sustentáveis [...].

Além disso, há muitas pessoas para as quais as indústrias culturais ([...] música, cinema [...]) e as instituições culturais (como museus, [...] e teatros) constituem portas de acesso à cultura e à arte fundamentais” (Conferência Mundial de Educação Artística. Lisboa 2006, p. 7).

O currículo nacional do ensino básico – competências essenciais da Educação Artística (2001) – indica que:

“As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências [...]” (p. 149).

O mesmo documento refere ainda que,

“As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes, porque:

- Constituem parte significativa do património cultural da humanidade;
- Promovem o desenvolvimento integral do aluno, pondo em acção capacidades afectivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interacção de múltiplas inteligências” (p. 150), entre outras.

Verificamos, portanto, que a Educação Artística é de extrema importância no desenvolvimento pessoal do ser humano, na medida em que, através das várias expressões artísticas, se aprende a ver (observar), ouvir, sentir, exprimir, comunicar, a experimentar as formas sensíveis em si mesmas, a perceber os objetos, não segundo a sua utilização imediata, mas de acordo com a sua estrutura e a sua forma, constituindo um considerável recurso pedagógico e um inesgotável referencial para a formação da sensibilidade (Porcher, 1982). Deste modo, a educação artística proporciona aos alunos a sua transformação em cidadãos mais conscientes e sensíveis, capazes de se encontrarem consigo próprios e com os outros (Beltrán, 2000).

## 2 - Criatividade

Sabemos que a criatividade consiste num dos traços que mais nos distingue das outras espécies dos seres vivos. Ao longo dos tempos, o Homem tem mantido uma evolução constante, tanto na forma como constrói e produz certos artefactos como na criação constante de novos produtos (Sousa, 2003).

Existem várias ideias pré-concebidas sobre a criatividade. Por exemplo há quem a julgue exclusiva das atividades artísticas e ausente de outros campos profissionais. Há quem a considere uma capacidade exclusivamente inata e, portanto, que não pode ser aprendida nem desenvolvida. Por fim, existe igualmente a tendência de se considerar muito criativas as pessoas mais espontâneas, que têm ideias mais rapidamente. No fundo tendemos a associar a criatividade ao “mundo das ideias” e a não a reconhecer na resolução de problemas mais práticos.

Muito do que hoje consideramos banal já foi considerado uma importante invenção no momento da sua introdução no quotidiano do homem. Não nos referimos só a invenções complicadas como a eletricidade, a cura de uma determinada doença ou mesmo a roda, mas sim a invenções simples como a esferográfica, a tesoura, o lápis, os fósforos e tantas outras que se tornaram indispensáveis e têm modificado por completo o nosso dia-a-dia.

Até há pouco tempo, a criatividade era explicada em termos de religiosidade uma vez que criar seria apenas uma propriedade divina, escapando, por isso, ao estudo científico. Apesar de muitos progressos no estudo dos processos psicológicos, só recentemente, sobretudo a partir de meados do século XX, a criatividade se tornou objeto de estudo mais saturado. (Nogueira & Baía, 2009).

Mais recentemente, educadores e psicólogos consideram a criatividade como uma característica dos indivíduos que permite explicar certos fenômenos da diferença na produtividade humana que não encontram uma justificação fácil na inteligência (Seabra, 2008).

Segundo Alencar, Faria e Fleith (2010) o principal marco contemporâneo no desenvolvimento e história da criatividade é atribuído ao discurso de J. P. Guilford, em 1950, aquando da sua tomada de posse da presidência da Associação de Psicologia Americana, pelo relevo colocado na necessidade de investigação nesta área.

## 2.1 Concepções da Criatividade

Muitos estudos têm sido realizados no sentido de definir o que é a criatividade, no entanto o seu conceito é algo complexo, na medida em que engloba vários domínios e pontos de vista científicos. Como é abordado em diferentes perspetivas (filosóficas, psicológicas, sociológicas, artísticas, entre outras), existem diversas definições, dando origem a que nem sempre o conceito de criatividade seja consensual entre os especialistas. Ao longo dos tempos, várias têm sido as teorias sobre a sua origem e definição.

O termo criatividade deriva do latim *creare* e do grego *krainein* a partir dos quais é possível atribuir dois significados abrangentes a este termo: o primeiro, *creare*, significa fazer, produzir algo e o segundo, *krainein*, é sinónimo de preencher, no sentido de realização pessoal. Ambos os sentidos propõem uma integração entre o fazer e o ser. Produzir algo novo, valioso, transformando em algo único o que já existe e preenchendo a capacidade do criador, incluindo a lógica e a intuição num todo (Nogueira & Baía, 2009).

Uma das mais antigas concepções de criatividade é a sua origem divina. Platão (in Fedro) dizia que se um poeta pensava que bastava ter habilidade para fazer poesia, sem que a musa o inspirasse, então não passaria de um poeta frustrado. Pois considerava que não era por força da arte que os poetas faziam poesia e diziam coisas belas, mas sim porque recebiam dons divinos.

Aristóteles (in Poética) pelo contrário, considerava que as origens da inspiração estavam dentro do indivíduo, na sequência das suas associações mentais, e não em influências divinas.

Freud, numa conferência que deu em 1907, publicada em 1908 sob o título «O poeta e a atividade da fantasia» (“*Der Dichter und das Phantasieren*”), aponta a relação entre a fantasia e a atividade criativa, considerando ambas como formas de compensação de desejos insatisfeitos. No seu ponto de vista, a expressão artística permitiria, através do invólucro da forma estética, retirar prazer da manifestação desses desejos, geralmente vedada pela sociedade. Gardner (1996) e Lubart (2007) salientam ambos, na visão freudiana, a conceção do processo criativo como uma forma de resolver tensões entre a sociedade e os desejos do Homem recalcados no inconsciente.

Rogers (1977) no seu livro «Tornar-se Pessoa» indica que a principal causa da criatividade é “a tendência do homem para se realizar a si próprio” (p. 302) independentemente do domínio onde se manifesta e de ser ou não reconhecida socialmente. No entanto, como homem de ciência, considera que é importante que a criatividade se traduza em “qualquer coisa de observável” (p. 301); outros, como Gardner (1995) por exemplo, consideram que só se poderá falar em criatividade se o produto for valorizado pela sociedade.

Autores como Torrance (1977), Csikszentmihalyi (1988), Esencky (1994), Gardner (1997), associam a criatividade à capacidade do homem gerar resultados grandemente inovadores, os quais geralmente resolvem problemas ou definem novas questões, num determinado domínio e que eram anteriormente desconhecidos de quem os produz (Martins, 2009).

Embora as definições de criatividade sejam muitas e variadas, Lubart (2007) no livro «Psicologia da Criatividade» refere-se à criatividade como sendo “a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adequada ao contexto na qual ela se manifesta” (p. 16), segundo o autor, esta é uma definição consensual aceite pela maioria dos investigadores.

Para Siqueira (2012), no livro «Criatividade Aplicada», “ser criativo é ter a habilidade de gerar ideias originais e úteis e solucionar os problemas do dia-a-dia” (p. 5).

Verificamos que para alguns autores a criatividade está longe do alcance de qualquer pessoa, isto é, é vista como algo a que apenas alguns têm acesso, enquanto para outros, ela é intrínseca a todos os indivíduos.

## 2.2 Abordagem Múltipla da Criatividade

As pesquisas sobre a criatividade têm-se multiplicado nos últimos anos para poderem responder aos difíceis problemas do nosso tempo.

Trabalhos científicos recentes propõem uma concepção múltipla, segundo a qual a criatividade depende de uma combinação entre fatores relevantes do indivíduo, como capacidades intelectuais e traços de personalidade e fatores referentes ao contexto ambiental. As possíveis interações entre os diferentes fatores e a natureza dos mesmos variam conforme a teoria proposta, Lubart (2007) refere que:

- No modelo componencial da criatividade, de Amabile (1996), os componentes subjacentes para a criatividade seriam três: i) motivação - razões intrínsecas e extrínsecas, ii) capacidades dentro de uma área - conhecimento, capacidades técnicas e talentos específicos num domínio específico e iii) processos ligados à criatividade - incluem estilo cognitivo, utilização heurística para a produção de ideias, perseverança e concentração na tarefa.

- Para Woodman e Schoenfeld (1990), a criatividade resulta de uma complexa interação entre três componentes principais: i) antecedentes - tudo o que influenciou ou contribuiu para o estado atual de uma pessoa ou situação, ii) características de uma pessoa - capacidades e estilos cognitivos, traços de personalidade e variáveis de atitudes, valores e motivação e iii) características da situação - influências sociais e contextuais.

Já Gardner (1996), no seu livro «Mentes que Criam» diz-nos que, juntamente com alguns colegas especialmente David Feldman e Mihaly Csikszentmihayi, desenvolveu a “perspetiva interativa” (p. 30) da criatividade, que resulta da interação de três fatores: i) indivíduo, ii) domínio e iii) campo. i) O indivíduo – com a sua carga genética, capacidades, talentos e experiências pessoais – cria mudanças no domínio ou área de conhecimento. ii) O domínio corresponde ao conjunto de regras, práticas e estruturas estabelecidas culturalmente dentro das quais os indivíduos são sociabilizados e de acordo com as quais se espera que eles atuem. iii) O campo inclui todos os indivíduos que, sendo reconhecidos pelos pares, controlam, influenciam e examinam as novas ideias e produtos, decidindo se os mesmos são criativos e se devem, por isso, ser incluídos no domínio.

Também Lubart (2007), apoiando-se em investigações efetuadas por vários investigadores, apresentou a sua própria teoria, “a abordagem múltipla”, segundo a qual a criatividade depende de fatores cognitivos, conativos, emocionais e ambientais. Quando esses componentes são combinados de modo interativo, é possível alcançar-se um vasto leque de níveis de criatividade, que pode ir desde um nível fraco a um nível excelente.

Cada indivíduo apresenta um perfil distinto relativamente a cada um desses fatores, originando assim potenciais de criatividade diferentes que poderão corresponder de melhor ou pior forma às exigências de uma determinada tarefa dada.

Passamos a expor os fatores da abordagem múltipla, já indicados, com maior detalhe:

**Fatores cognitivos** – estão relacionados com a inteligência e o conhecimento. São consideradas essenciais para o ato criativo as capacidades de:

- Identificar, definir e redefinir o problema – a capacidade de detetar um problema, de colocá-lo de forma clara, de visualizar velhas questões sob um ângulo diferente e considerar a representação mental das informações a tratar são aptidões implicadas na criatividade.

- Codificação seletiva – refere-se à capacidade de observar no ambiente uma informação que tenha relação com um problema por resolver.

- Comparação seletiva – trata-se da capacidade de observar analogias e metáforas entre áreas diferentes, clarificando o problema.

- Combinação seletiva – é a capacidade de ligar dois elementos de informação, habitualmente considerados sem relação ou incompatíveis e reuni-los de forma a originar uma nova ideia.

- Pensamento divergente – trata-se de um processo que permite pesquisar de forma pluridirecional as numerosas ideias ou respostas a partir de um simples ponto de partida, isto é, gerar o máximo de ideias diferentes e não convencionais a partir de uma questão a resolver.

- Avaliação de ideias – é a capacidade de avaliar as várias ideias e escolher não só a que melhor solucione o problema, mas também a mais criativa.

- Flexibilidade – refere-se à capacidade de apreender uma única ideia ou objeto sob ângulos diferentes, libertar-se de uma ideia inicial para pesquisar novas pistas, ter sensibilidade à mudança.

**Fatores conativos** – referem-se ao estilo, personalidade e motivação dos indivíduos.

- Traços de personalidade e criatividade – referem-se aos padrões de conduta constantes no tempo e pouco variáveis no espaço. As pessoas criativas habitualmente são mais perseverantes e individualistas, têm maior tolerância à ambiguidade, estão mais predispostas a novas experiências e a correr riscos.

- Estilos cognitivos – são as formas preferidas pelo indivíduo para tratamento da informação e realização das suas ações mentais de modo a gerar novas ideias.

- Motivação – intrínseca é a que se refere aos desejos internos do indivíduo os quais são satisfeitos quando este cumpre a tarefa. Extrínseca é quando a recompensa oferecida pelo ambiente, para a realização da tarefa é mais importante para o indivíduo do que a tarefa a realizar.

**Fatores emocionais** – referem-se ao modo como o estado emocional, humor e características emocionais influenciam a criatividade de um indivíduo.

**Fatores ambientais** – o ambiente que rodeia o indivíduo (família, escola, local de trabalho, etc.) tem um papel fundamental no desenvolvimento das suas capacidades criativas. A atividade criativa pode ser estimulada ou, pelo contrário, retraída segundo os valores transmitidos pelo ambiente.

Embora o nível de criatividade de um indivíduo não seja o resultado da simples adição dos diferentes elementos que acabámos de descrever (se uma pessoa tiver um nível próximo de zero num dado componente, a probabilidade de ser criativa é pequena), ela poderá ser parcialmente compensada se os componentes mais fracos atingirem um nível mínimo necessário e se os diferentes fatores interagirem entre si de modo a favorecer a criatividade (Lubart, 2007).

De acordo com a abordagem múltipla, podemos concluir que cada sujeito apresenta um perfil próprio sobre diferentes fatores cognitivos, conativos, emocionais e ambientais que o tornará mais apto para o desempenho criativo de uma tarefa em relação a outra.

## 2.3 Inteligências Múltiplas

A criatividade, a par da inteligência humana têm sido dois grandes focos de estudo ao longo da história e não raras vezes se confundiram uma com a outra. Aliás, não podemos esquecer a importância dos estudos sobre a inteligência e o contributo destes para o estudo da criatividade.

No início do século XX, Alfred Binet (psicólogo francês), respondendo a um pedido para o desenvolvimento de um instrumento que pudesse prever o sucesso escolar, concebeu uma ferramenta para testar as aptidões das crianças nas áreas verbal e lógica, surgindo assim o primeiro teste de Quociente Intelectual «Q.I.». Nesta abordagem, a criatividade é considerada como uma competência geral do aspeto cognitivo e a inteligência é a aptidão ou capacidade geral que cada ser humano tem em maior ou menor grau. Esta visão de inteligência foi sujeita a fortes críticas por parte de vários

cientistas e psicólogos, por ser assente apenas na capacidade de responder a testes de inteligência, medindo unicamente as habilidades linguísticas e lógicas, não alterando muito com a experiência ou com a idade (Costa, 2006).

Howard Gardner foi um dos psicólogos que pôs em causa esta abordagem única, defendendo que as capacidades criativas eram distintas e específicas às áreas de expressão e considerou que todos os seres humanos têm várias capacidades para resolver diferentes tipos de problemas. Descreveu a relação cérebro-mente como um conjunto de sete ou oito sistemas diferentes de produções fundamentais. Um deles pode funcionar muito bem enquanto outro apresenta rendimento médio e um terceiro atuar mal (Fanelli, 2007).

Para defender a existência desses campos de conhecimento distintos, aos quais correspondem aptidões específicas, conhecidos como “Inteligências Múltiplas”, Gardner (1995) baseou-se em estudos experimentais envolvendo crianças e doentes com lesões cerebrais.

Apresenta-se em seguida a descrição de cada uma das inteligências definida por Gardner (1996):

1. **Inteligência Linguística** – refere-se à capacidade de usar as palavras de forma efetiva, quer seja através da fala (oralmente), através da escrita (escrevendo) ou através do uso das diferentes funções da linguagem.

2. **Inteligência Musical** – refere-se à capacidade de identificar, perceber, transformar, comunicar e expressar significados compostos por sons. Baseia-se na sensibilidade para ritmo, intensidade e frequência, para perceber, produzir e/ou reproduzir temas musicais e ainda para utilizar instrumentos musicais.

3. **Inteligência Lógico-matemática** – é a capacidade de usar e avaliar relações abstratas. Envolve o raciocínio científico, dedutivo e indutivo, sensibilidade para reconhecer padrões, trabalhar com símbolos (tais como, formas geométricas e números) bem como diferenciar conexões entre peças separadas ou distintas.

4. **Inteligência Espacial** – refere-se à capacidade de perceber informações visuais ou espaciais, apoiando-se no senso da visão e na capacidade de observar o mundo de forma original, de modificar e transformar essas informações, de recriar imagens visuais mesmo sem alusão a um estímulo físico original e de orientar-se adequadamente numa matriz espacial. Esta inteligência envolve sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço.

**5. Inteligência Corporal-cinestésica** – relaciona-se com a capacidade de utilizar o corpo todo ou partes deste, para resolver problemas, criar produtos e expressar emoções, ideias e sentimentos. Esta inteligência inclui habilidades físicas específicas, tais como coordenação, destreza, força, equilíbrio, flexibilidade e velocidade.

**6. Inteligência Intrapessoal** – refere-se à capacidade dos indivíduos para se conhecerem e compreenderem a si próprios, as suas emoções, sentimentos limitações, pontos fracos e fortes e orientarem o seu comportamento com base nesse conhecimento.

**7. Inteligência Interpessoal** – é a capacidade de compreender os sentimentos e atitudes dos outros, de fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos de outra pessoa e agir cooperativamente em função da percepção desses diferentes estados emocionais.

**8. Inteligência Naturalística** – esta inteligência está relacionada com o mundo natural e é a capacidade de identificar e entender diferenças entre diferentes tipos de plantas e animais, como a paisagem nativa por exemplo. Esta inteligência não aparece descrita nas primeiras obras de Gardner por ter sido identificada posteriormente.

Este autor não inclui uma inteligência criativa na sua categorização por considerar que a criatividade é o fluxo de três inteligências (espacial, cinestésica e interpessoal) atuando de forma simultânea (Gardner, Kornhaber & Wake, 1996; Strehl, 2002; Antunes, 2004; Costa, 2006).

## 2.4 O Processo Criativo

As ideias criativas, regra geral, não aparecem de repente, por passes de mágica ou fruto do acaso. Thomas A. Edison, um dos maiores inventores de sempre, ao referir-se à criatividade, considerou que esta consistia em “98% de transpiração e 2% de inspiração” (Costa, 2006, p. 25).

O processo criativo é a sucessão de pensamentos e ações efetuadas pela nossa mente que terminam com criações originais e adaptadas (Lubart, 2007), ele exige esforço, as ideias nem sempre nascem perfeitas e prontas, muitas vezes surgem de esboços que precisam ser combinados e melhorados ou de ideias simples e incompletas, mas que, após um processo que envolve diferentes ações poderão tornar-se inovadoras e ajustadas (Siqueira, 2012).

Wallas (1926), referido por Sousa (2003), formalizou o modelo do processo criativo em quatro etapas, a saber:

1. **Preparação** – trata-se de uma análise inicial onde se procura definir e colocar o problema de forma clara. Neste período deverá recolher-se o máximo de documentação, informação e conhecimentos sobre a questão; é uma fase de esforço intelectual e capacidade analítica onde deverá ser desenvolvido um trabalho consciente convergindo sobre o problema.

2. **Incubação** – o problema e os dados recolhidos passam para uma fase de «hibernação», onde não há trabalho consciente, digamos que passam para uma fase de amadurecimento. O indivíduo poderá concentrar-se noutra assunto enquanto o cérebro, inconscientemente, misturará ideias, formará associações, rejeitará outras até que, de repente, surge o «*insight*».

3. **Iluminação** – é o aparecimento consciente, aparentemente repentino e inesperado da solução. É o momento em que se faz luz, em que surge o «*flash*».

4. **Verificação** – trata-se de novo de uma fase de trabalho consciente onde se avaliará a solução encontrada, a sua adaptabilidade e se serve efetivamente para solucionar o problema.

Segundo Lubart (2007), este modelo em quatro etapas é provavelmente o mais conhecido e utilizado na compreensão do processo criativo e foi sustentado por várias das primeiras pesquisas empíricas efetuadas por autores como Patrick (1935, 1937) e Hadamard (1945), por exemplo. No entanto Eindhoven e Vinacke (1952), entre outros, criticaram-no e descreveram o processo criativo “como uma mistura dinâmica de diversos tipos de pensamento que ocorrem de modo recursivo ao longo do trabalho” (Lubart, 2007, p. 98).

Martins, (2009) refere que alguns autores defendem a diferenciação entre o momento em que se identificam as dificuldades e tarefas do problema e a fase preparatória onde será feita a recolha da informação adequada e o esboço das ideias. O modelo básico em quatro etapas ficará, assim, ampliado. Harris (1960) terá sido um dos autores que ampliou o modelo de Wallas de quatro para seis etapas, a saber:

1. Reconhecimento do problema;
2. Recolha de informação;
3. Atividade mental tratando essa informação;
4. Imaginação de soluções;
5. Verificação;
6. Colocação em prática.

A maioria dos estudos dos últimos 50 anos tem investigado a natureza dos subprocessos envolvidos na criatividade. Alguns autores sugeriram modelos de processo

criativo como um sistema organizador dos subprocessos postos em jogo. Por exemplo, Lubart (2007) diz-nos que Mumford e colaboradores (1991) organizaram os processos em diversas categorias, tais como: a construção do problema, o código de informação, a pesquisa por categoria, a especificação de categorias de várias acomodações, a associação e a reorganização da informação, a avaliação de ideias, a realização de ideias e o controle.

Aznar (2005), referido em Ramos (2012), defende que o processo criativo assenta em três ações, impregnação, divergência e convergência, o qual designou por «movimento ternário, processo de produção de ideias». A primeira ação refere-se à impregnação dos dados e das condicionantes dos problemas e é imprescindível para a compreensão de todos os componentes que constituem um problema para, em seguida, se poder divergir.

A segunda ação, divergência, diz respeito ao afastamento e desorganização da realidade, que poderá ser em maior ou menor grau. Quanto maior for esse afastamento, maior será o apelo à função imaginária, mergulhando até ao inconsciente e tendo como produto um conflito interior com a consciência de um problema exterior por resolver.

Nesta fase a crítica terá que ser suspensa para que a imaginação possa voar e não haja inibições na apresentação das ideias.

A convergência é o culminar das fases anteriores, o “regresso do inconsciente à realidade” (p. 40), a reorganização do caos, sendo o ponto fundamental para a invenção das ideias, já que faz a ponte entre as condicionantes do problema e as composições imaginárias de onde sairão as novas estruturas. A solução, nova e adaptada ao desafio lançado, resultará do cruzamento entre as condicionantes iniciais do problema proposto e o produto da divergência (conjunto segmentado de ideias e associações por desabrochar). Nesta última fase é necessário que a crítica regresse, ela desempenha um papel importante na escolha da melhor solução (Ramos, 2012).

Segundo Lubart (2007), alguns modelos que inicialmente propunham uma visão do processo criativo em etapas foram reformulados, substituindo a sequência fixa de atividades pela ideia de três séries de processos (compreensão do problema, produção de ideias e planificação de uma ação) onde a sequência dos processos pode variar, dependendo do problema a resolver e de quem o resolve.

O mesmo autor refere ainda que Guilford (1967) propôs um modelo de resolução do problema referente à produção criativa, onde existe progressão de uma etapa à outra, flexibilidade na ordem das diferentes fases e possibilidade de rever várias vezes esta ou aquela etapa. Neste modelo a etapa inicial é a filtragem que consiste no alarme e

orientação da atenção, seguindo-se uma etapa de reflexão onde o problema é sentido e estruturado, segue-se uma fase de produção, na qual deverão ser produzidas ideias para os pensamentos divergente e convergente, eventualmente poderá seguir-se uma outra fase de reflexão com o objetivo de obter novas informações, seguida por outra etapa de produção. Entre essas etapas existe um processo de avaliação. O ciclo poderá prolongar-se até que o trabalho esteja concluído, ou seja, até que se encontre uma solução satisfatória. Este modelo liga os modelos mais antigos com os mais recentes na medida em que trata das etapas do processo criativo nas pesquisas que favorecem os subprocessos (Lubart, 2007).

Outros modelos têm surgido com maiores ou menores diferenças entre si, mas todos com o objetivo de explicar como se processa o desenvolvimento do processo criativo. Verificamos por isso que resolver problemas de modo criativo implica que se sigam várias fases e uma metodologia de trabalho, não encaradas como um processo inflexível, mas consistente e consciente.

## 2.5 Desenvolvimento da Criatividade

O desenvolvimento da criatividade, à semelhança de outros temas, tem sido objeto de estudo pelos investigadores. Embora os resultados variem de estudo para estudo parece haver algum consenso no que se refere à existência de fases de estabilidade e fases de queda temporária das performances criativas ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

Todas as crianças passam por um período relativamente longo de exploração do seu ambiente. Durante esta fase têm a oportunidade de descobrir o seu mundo pessoal, o mundo social e o mundo físico à sua volta. Relativamente a este assunto, Gardner (1996) refere:

“Se, em tenra idade, as crianças têm a oportunidade de descobrir muito sobre seu mundo e de fazer isso de maneira confortável, exploradora, elas acumularão um inestimável “capital de criatividade”, do qual irão se valer mais tarde na vida. Se, por outro lado, as crianças são privadas dessas atividades de descoberta, empurradas apenas numa única direção, ou sobrecarregadas com a visão de que existe somente uma resposta correta, ou que respostas corretas devem ser oferecidas apenas por aqueles que têm autoridade, as chances de elas criarem sozinhas ficarão significativamente reduzidas” (p. 28).

Para este autor o que poderá distinguir os sujeitos criativos será a sua maneira de utilizar de forma positiva a intuição, sensibilidade e experiências da infância.

Sendo a criatividade uma capacidade ou aptidão do ser humano e, depois da infância, este ter a necessidade de fazer face a situações sociais novas, muitas vezes

inesperadas e cada vez mais complexas, há que possibilitar ao indivíduo o apetrechamento de técnicas que o ajudem a desenvolver o seu potencial criativo.

### 2.5.1 Técnicas de Desenvolvimento do Pensamento Criativo

Runco (2007) considera que todos os indivíduos são potencialmente criativos, mas nem todos realizam esse potencial, por não terem oportunidades para fazê-lo. Para este autor a criatividade precisa de ser exercitada com persistência, através de técnicas e estratégias de pensamento que auxiliem o desenvolvimento do potencial criativo.

As técnicas de desenvolvimento do potencial criativo fornecem métodos que ajudam: a analisar o problema sob perspetivas diferentes, à libertação dos bloqueios mentais, a desenvolver a imaginação e a combinar ideias de forma diferente (Siqueira, 2012). É pois possível melhorar o comportamento criativo provocando as pessoas a utilizar melhor os seus próprios recursos e a treinar as suas capacidades (Lubart, 2007).

Caetano (2010), no livro «Criatividade e Resolução de Problemas - Metodologia Projectual», ao referir as etapas básicas do modelo Creative Problem Solving (CPS), indica três métodos para a produção de ideias: analógico, antitético e aleatório. Segundo a autora:

No **método analógico** os indivíduos fazem relações entre sistemas e objetos, conceitos que se parecem, que têm aspetos coincidentes, parciais ou totais, através do conhecido pode aprender-se o desconhecido. A descoberta do processo para calcular o volume de corpos irregulares (lei geral sobre a interação entre fluidos e corpos), feita por Arquimedes durante o banho, é um exemplo do método analógico.

O **método aleatório** assenta na ideia de que a descoberta resulta de associações ao acaso, indica o uso de um conjunto de combinações (relações forçadas) que originarão ideias criativas. Neste método os indivíduos deverão ser capazes de pensar de modo sistémico em mais que uma coisa, combiná-las e sintetizar a informação.

O **método antitético** baseia-se na libertação mental, na construção do que já está estabelecido, mas de forma inversa. Deverá libertar-se a mente de bloqueios e de pressupostos, relativizarem-se os comportamentos, recusarem-se regras e tipo de raciocínio adquiridos e haver distanciamento em relação a nós próprios. O *brainstorming* é uma das técnicas utilizadas por este método.

A cada método estão associadas algumas técnicas, embora algumas delas possam ser utilizadas por mais do que um método. Passamos a descrever algumas técnicas mais utilizadas no desenvolvimento do potencial criativo.

**Brainstorming** – geralmente traduzido como chuva de ideias, tem o propósito de gerar um grande número de ideias num curto espaço de tempo. Quanto mais ideias surgirem maior será a probabilidade de se encontrar a solução ideal para a resolução do problema. Na fase de geração de ideias não deverá haver julgamento, críticas ou juízos de valor. Após a fase de geração de ideias, estas serão avaliadas, combinadas e melhoradas (Costa, 2011).

**SCAMDER** – esta técnica é uma combinação de sete verbos (**s**ubstituir, **c**ombinar, **a**daptar, **m**odificar, **d**ar outro uso, **e**liminar, **r**eorganizar), cujas iniciais deram o nome à técnica. Estas palavras proporcionam a exploração de diversas formas de transformar um objeto, processo ou sistema, através de uma lista de perguntas estimuladoras da criatividade. Essas perguntas, direcionadas a um problema, têm o propósito de produzir ideias que, de outra forma, normalmente não ocorreriam (Siqueira, 2012).

**Lista de atributos** – consiste em decompor uma entidade (um sistema, um objeto, uma ideia, etc.), identificar e caracterizar os seus atributos (como tamanho, forma, cor, por exemplo) e gerar ideias para encontrar novos usos e/ou novas formas para esse objeto ou encontrar soluções para um problema complexo através da pesquisa de soluções para os diferentes componentes (Siqueira, 2012).

**Mapa Mental** – também conhecido como árvore de ideias, é um diagrama usado para apresentar palavras, tarefas ou ideias interligadas a um conceito central e dispostas radialmente em volta desse conceito. Representa ligações entre fragmentos de informação sobre um tema ou uma tarefa. Os elementos são arranjados intuitivamente de acordo com a importância dos conceitos. É usado para visualizar, classificar, estruturar e gerar ideias (Siqueira, 2012).

**Relações forçadas** – esta técnica parte do pressuposto de que combinar o conhecido com o desconhecido provoca uma nova situação da qual poderão surgir ideias originais (Gonçalves, 2005).

**Palavras Indutoras** – relaciona-se o problema com palavras tiradas de uma lista, de um dicionário, tiradas do acaso ou com palavras saídas diretamente do problema. Através destas palavras começa-se a fazer associações, jogando assim com os termos do problema (Gonçalves, 2005). A partir de palavras, frases, música, temas, notícias de jornal, etc., que funcionarão como indutores, poderão criar-se histórias, dramatizações ou obras de arte.

**Flexibilidade** – a fim de desenvolver o pensamento divergente, isto é, a capacidade de passagem de uma ideia a outra, de ter vários pontos de vista sobre um problema, poderão realizar-se exercícios como: inventar o maior número de utilizações para um

objeto comum; criar o máximo de desenhos a partir de um elemento simples, descrever, a partir de uma situação imaginária (como explicar a uma criança extraterrestre o que é um piano) como resolver a situação (Lubart, 2007).

É possível combinar várias técnicas no mesmo exercício e, muitas vezes, as pessoas criativas, utilizam estes métodos de forma inconsciente.

Um programa de desenvolvimento do pensamento criativo será tanto mais eficaz quanto mais adaptado estiver a cada indivíduo, para que isso seja possível deverá ser feita a avaliação do potencial criativo do indivíduo (explicada em seguida), de modo a poder determinar o seu perfil criativo e os seus aspetos menos desenvolvidos. Porém para que um programa de treino/preparação seja completo deverá ter como objetivo, melhorar todos os fatores cognitivos e não cognitivos da criatividade.

## 2.6 Avaliação da Criatividade

Uma das questões mais importantes que se tem levantado em torno da criatividade é saber se é possível medi-la eficazmente. Para que essa medição seja considerada credível é necessário que os instrumentos de avaliação sejam considerados sensíveis, fidedignos e válidos, segundo Lubart (2007):

“A sensibilidade significa que o instrumento de medida discrimina bem os indivíduos sobre a dimensão que se mede, e na qual é sensível aos diferentes graus de criatividade. A fidelidade indica que o instrumento de medida avalia com precisão a dimensão da criatividade e não está, portanto, maculado de erros. A validade significa que esse mesmo instrumento mede bem a criatividade – e somente a criatividade – e não um outro fenómeno” (p. 159).

Para avaliar a criatividade pode recorrer-se a uma metodologia psicométrica mais tradicional, onde são utilizados diferentes tipos de testes e questionários ou a uma abordagem mais contextual que recorre à análise dos produtos, à avaliação das particularidades do meio social, às informações de terceiros e às descrições introspectivas (Nogueira & Baía, 2009). Como tal, os instrumentos de avaliação criados para medir a criatividade são vários, diferindo tanto em forma como em princípio. Se no início deste trabalho abordamos a criatividade como sendo uma combinação de diferentes fatores (cognitivos, conativos emocionais e ambientais), também agora ao abordarmos a sua avaliação o faremos descrevendo as diferentes provas, testes, tarefas ou questionários relacionados com cada um dos fatores atrás enunciados.

## **Aspetos cognitivos**

Os testes cognitivos têm como objetivo medir os métodos de base do pensamento que conduzem à produção criativa. Estes testes, embora meçam a capacidade de pensar de uma forma particular quando é necessário, não avaliam o modo como um indivíduo utilizará instintivamente essa capacidade fora da situação do teste. Os testes cognitivos, embora estejam excessivamente ligados à inteligência são o modo mais comum de avaliar a criatividade

Testes de pensamento divergente – considerando que o pensamento divergente reflete a capacidade dos indivíduos em produzir um grande número de respostas, diferentes e originais, para solucionar um problema, Guilford (1967), referido por Lubart (2007), desenvolveu os primeiros instrumentos para identificar e medir o pensamento divergente considerando, para isso, três índices: fluidez, flexibilidade e originalidade. A fluidez corresponde à capacidade de produzir um elevado número de respostas a uma tarefa ou problema dado e “é medida contando o número de ideias geradas”. A flexibilidade corresponde à capacidade de produzir muitas categorias de respostas a uma tarefa e a medida consiste “em contar o número de categorias diferentes de ideias gerais”. A originalidade refere-se à capacidade de um indivíduo em gerar ideias estatisticamente raras e a sua medida consiste “em contabilizar a frequência das aparições das ideias em um conjunto de amostra interrogada” (Lubart, 2007, p. 161).

Mais tarde, segundo o mesmo autor, Torrance (1976) e a sua equipa elaboraram um conjunto de testes, designados de «Torrance Tests of Creative Thinking» (TTCT), baseados na produção de soluções divergentes e possibilidades múltiplas. Para algumas provas sugerem a avaliação de mais um índice, o nível de elaboração, o qual se refere à capacidade do indivíduo em inserir detalhes que atribuam uma maior riqueza à informação. Essas provas permitem avaliar os aspetos quantitativos e qualitativos do pensamento divergente.

Os testes de pensamento divergente, para além de constituírem uma primeira tentativa para avaliar a criatividade também são utilizados para desenvolvê-la. Para Cropley (1997), segundo Nogueira e Baía (2009), o essencial é estimular uma forma de pensamento diferente. As mesmas autoras referem que:

“Torrance e Torrance (1974) reconhecem que os testes de pensamento divergente ainda não são capazes de medir a essência da criatividade, nem revelam a capacidade para fornecer soluções novas ou facilmente adaptadas a problemas concretos do quotidiano, mas de forma mais otimista, consideram que os melhores resultados nestes testes permitem prever, com maior grau de probabilidade, o comportamento criativo” (p. 63).

Provas de *insight* e de associações remotas – estas provas/tarefas estão ligadas à resolução de pequenos problemas muito específicos e implicam capacidades de codificação, comparação e combinação seletivas, constituindo medidas parciais do potencial criativo (Lubart, 2007).

Seguem-se alguns exemplos de tarefas a partir das quais se pode obter pontuações em fluidez, flexibilidade e originalidade, tendo como base o número e qualidade de respostas dadas.

- Escrever palavras que contenham uma determinada letra ou comecem com uma determinada sílaba;
- Enumerar objetos redondos ou indicar aplicações e usos diversos para um objeto comum, por exemplo, um tijolo;
- Indicar sinónimos de uma palavra;
- Construir objetos com figuras dadas (quadrados, círculos, retângulos, etc.);
- Decorar móveis mostrados esquematicamente no teste;
- Escrever frases com quatro palavras dadas;
- Encontrar rostos escondidos em imagens complexas;
- Propor melhorias em objetos de uso comum como um saca-rolhas, uma torradeira ou um aspirador.

### **Aspetos Conativos**

Segundo Lubart (2007) a avaliação dos elementos conativos da criatividade inclui as medidas de traços de personalidade, de estilos cognitivos e de motivação.

O inventário de personalidade – permite medir e/ou avaliar alguns traços de personalidade tais como: abertura, estabilidade emocional, consciência, extroversão e agradabilidade. A respeito dos traços de personalidade, aqueles cujas medidas têm mais interesse para a avaliação da criatividade, são: os traços de abertura, de adesão ao risco, de tolerância à ambiguidade e de individualismo.

Medidas de estilos cognitivos – avaliam a forma como o indivíduo escolhe tratar as informações propostas.

Avaliação das atitudes e dos interesses – trata-se de avaliar as preferências e os interesses de uma pessoa por um conjunto de atividades criativas. Esta avaliação pode abranger diversas formas de motivação intrínseca e extrínseca.

Estes aspetos podem ser avaliados através de questionários que solicitem ao indivíduo a sua apreciação em torno de uma série de perguntas ou adjetivos que

identificam os sujeitos criativos. Estes métodos consistem em utilizar, por exemplo, testes clássicos de personalidade, listas de adjetivos e questões mais ou menos abertas.

### **Aspetos Emocionais**

Embora atualmente, as medidas do fator emocional sejam pouco utilizadas, a verdade é que as pesquisas sugerem que elas têm o seu lugar na avaliação do potencial criativo.

Testes de inteligência emocional – onde os sujeitos identificam as emoções, definem e indicam os comportamentos adaptados à situação emocional.

Questionários de autoavaliação – medem os traços emocionais, os estilos afetivos, a intensidade afetiva, a expressão emocional e a idiosincrasia emocional.

O estado emocional, habitualmente é medido por meio de uma lista de verificação de adjetivos, referente ao valor e à intensidade das emoções ressentidas.

### **Aspetos ambientais**

As medidas do ambiente criativo referem-se geralmente aos inventários biográficos e às medidas do ambiente na organização.

Inventário biográfico – trata-se da avaliação do contexto onde o indivíduo se desenvolveu. Alguns autores defendem que o desenvolvimento da criatividade poderá ser facilitado pela presença de um ambiente favorável, permitindo, ainda que indiretamente, determinar o nível de criatividade desse indivíduo.

Medidas do ambiente na empresa – permite avaliar os diferentes parâmetros do ambiente de trabalho que, de alguma forma, contribuem, positiva ou negativamente, para a criatividade. Lubart (2007) refere que foi Amabile (1996), quem desenvolveu um instrumento que permite avaliar os diferentes parâmetros da empresa, contemplando oito dimensões, a saber: incentivo da organização, incentivo do supervisor, apoio oferecido por um grupo de trabalho, liberdade, contribuição satisfatória de recursos, trabalho competitivo, pressão e obstáculos organizacionais.

Os aspetos ambientais poderão ser avaliados através de pesquisas, no caso do inventário biográfico e através de questionários para a medida do ambiente na empresa.

### **Avaliação das *performances* criativas**

Segundo Lubart (2007) as medidas de *performance* criativa procuram medir de diferentes formas a atividade criativa de um indivíduo.

Medidas de execução – correspondem à avaliação do número de produções criativas do indivíduo. Na medida objetiva de execução – a avaliação tem por base apenas a contabilização do número de produções criativas (artigos científicos, obras literárias, pinturas, etc.) realizadas pelo indivíduo, durante um determinado período de tempo. Os inventários de execução – combinam a avaliação objetiva de execução com a autoavaliação dos interesses e das atitudes do sujeito.

Julgamentos de produção criativa – consiste em medir a criatividade a partir de julgamentos sobre composições efetuadas sob comando (com condições controladas e padronizadas) e, normalmente, com o tempo limitado.

A avaliação das *performances* criativas poderá ser efetuada através de listas de classificação, entrevistas estruturadas, questionários ou avaliação das obras efetuada por juízes (Lubart, 2007).

Para que a avaliação seja completa esta deverá incluir as medidas cognitivas, conativas, emocionais e ambientais, pois ao medir cada um destes fatores identifica-se o potencial criativo do sujeito. O perfil ideal de criatividade não é igual para o desempenho de todos os tipos de tarefa. Um indivíduo pode ter um potencial criativo elevado e este não ser o adequado para o desempenho da sua tarefa, por isso será conveniente comparar o perfil do indivíduo com o perfil dos componentes necessários à criatividade para essa tarefa específica.

A *performance* criativa dos indivíduos poderá ser melhorada em muitos casos se se adequarem as pessoas às tarefas, cujos requisitos sejam adaptados ao perfil do indivíduo.

Convém ainda não esquecer que a mesma medida de criatividade não será igualmente eficaz em todas as situações, por isso a medida a aplicar deverá ser escolhida em função dos objetivos que se pretendem avaliar (Lubart, 2007).

## 2.7 Criatividade e Educação

Como já referido, a criatividade é inerente ao ser humano, contudo, foi a partir da segunda metade do século XX que o estudo da criatividade como área de pesquisa educacional aumentou. Pedagogos e psicólogos consideram extremamente importante a existência, nas escolas, de condições favoráveis para o desenvolvimento do potencial criativo nos alunos (Costa, 2006).

Durante muitos anos a escola não considerou importante desenvolver a criatividade dos alunos, dando ênfase à transmissão de conteúdos, fazendo com que os alunos os

memorizassem e subsequentemente os reproduzissem. Gardner, Kornhaber e Wake, (1996) dizem que:

“[...] as escolas no mundo todo não produziram uma população capaz de pensar bem e profundamente. Em geral, essas lacunas são referidas como a necessidade de inculcar pensamento crítico e criativo e planejar uma educação que produza entendimento” (p.269).

O desenvolvimento tecnológico, científico e industrial, apesar de benéfico, tem trazido alguns problemas (ambientais, económicos, sociais, entre outros). É completamente impossível desejar que uma criança aprenda a resolver, de uma forma erudita, todos os problemas diferentes e imprevisíveis que o progresso faz surgir constantemente. Relativamente a este tema, Sousa (2003) refere que:

“Só uma educação voltada para a criatividade poderá permitir uma disponibilidade criadora face aos problemas desconhecidos que se deparam, através de uma constante adaptação às novas formas, de uma constante invenção de novos processos e de uma constante colaboração e cooperação social” (p. 197).

A melhor forma de termos uma sociedade que valorize a criatividade e aplique todo o seu potencial criativo passa seguramente pela inclusão, nas escolas, de unidades curriculares que proporcionem estas aprendizagens. Alencar e Fleith (2008) consideram necessário que o sistema educativo favoreça atributos de personalidade que auxiliem a produção criativa e cultive aptidões relacionadas com o pensamento criativo para que os alunos aprendam a usar as suas capacidades, estimulando a sua autonomia e reforçando o comportamento criativo.

A criatividade faz parte dos currículos escolares e do sistema de avaliação. No nosso país, a Lei de Bases do Sistema Educativo, versão consolidada em 30/8/2005, vem reforçar o que já a Lei nº 46/86, de 14 de outubro referia relativamente à criatividade. Assim, esta nova lei, no seu artigo 2º ponto 5 diz: “[...] formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo [...]” também os artigos 5º e 7º, do mesmo decreto-lei, nos seus ponto 1 alínea f) e alínea a) respetivamente, se referem ao desenvolvimento da criatividade. De igual modo, o Currículo Nacional do Ensino Básico (2012), no número 8 das competências gerais, declara que à saída do ensino básico o aluno deverá ser capaz de “realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa”, o que prevê abordar “[...] métodos de trabalho, numa perspetiva crítica e criativa” e “valorizar a realização de atividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência iniciativa e criatividade”. Também o Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI – no seu ponto 2 (“Desenvolver as capacidades individuais”) diz que:

“Estudos mostram que a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, [...]” (p. 6).

Verificamos por isso que, em termos legislativos, existe a sensibilidade de que é necessária uma educação que promova a criatividade, a questão que se coloca é a capacidade de passar estes ideais à prática. Todos sabemos que, muitas vezes, não existe correspondência efetiva entre o plano legal/linha de intenções e o que realmente se verifica na prática.

O pensamento estimulado na escola tem sido sobretudo um pensamento convergente, dimensões mais afetivas e sociais da personalidade têm sido menosprezadas (Martins, 2009). É, pois, necessário que a escola se adapte à mudança e crie condições que desenvolvam e estimulem outra forma de pensar, promovendo e fortalecendo as forças de inovação e criatividade.

A criatividade apela a uma pedagogia mais aberta, ativa e flexiva, mas para que isso seja possível é necessário que também o professor esteja predisposto à realização de novas experiências, tenha confiança em si mesmo, gosto e entusiasmo pelo que faz. Ser professor criativo não é fácil, implica romper com a atitude do professor tradicional, assumir uma postura de facilitador, estimular os seus alunos a investigar, questionar, refletir e arriscar.

## 3- Trabalho de Projeto

### 3.1 O que é um Projeto?

O dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora indica que a palavra “projecto” vem do latim “projectu”, que significa “lançado” (*participio passado de projicere, «lançar para a frente»*), e apresenta os seguintes significados:

1. *plano para a realização de um ato; esboço*
2. *representação gráfica e escrita, acompanhada de um orçamento que torne viável a realização de uma obra*
3. *cometimento; empresa*
4. *desígnio; tenção*
5. *FILOSOFIA na filosofia existencial, aquilo para que o homem tende e é constitutivo do seu ser verdadeiro.*

É, pois, de notar que a noção de projeto remete sempre para uma concretização futura, um «lançar para a frente». Contudo, salta à vista a polissemia da palavra, já que tanto podemos chamar projeto a um plano detalhado como a um simples desígnio.

Esta polissemia existe também no contexto educativo, já que a palavra projeto pode referir-se a conceitos tão distintos como um documento transversal e orientador de todo o trabalho da escola (projeto educativo), um trabalho específico (um projeto realizado em sala de aula, com duração limitada) ou uma pedagogia a seguir (pedagogia de projeto).

Santos, Fonseca e Matos (s.d.), no artigo «Que se ganha com o Trabalho de Projecto?», referem a definição proposta pelo *Glossaire des termes de technologie éducative* da UNESCO (s.d.), segundo a qual um projeto é “uma actividade prática significativa, de valor educativo, visando um ou vários objectivos”. As mesmas autoras indicam ainda que um projeto “implica pesquisas, a resolução de problemas e, muitas vezes, uma produção” (p. 26).

Leite e Arez (2011) no artigo «A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional», baseando-se em Barbier (1993), definem projeto como “um processo de transformação do real, deliberado, selecionado, negociado e explícito que exprime um desejo de produção de mudança e constitui uma inovação contextualizada e singular, implicando uma representação finalizante e a antecipação operatória da ação” (p. 83).

Os mesmos autores acrescentam ainda que “o projeto é, na sua essência, uma forma social e individual (não forçosamente escolar) de adaptação e preparação para a imprevisibilidade, característica marcante do tempo em que nos foi dado viver” (p. 86).

## 3.2 Tipos de Projetos

Silva (2005), no seu artigo «Projectos e Aprendizagens», baseando-se numa tipologia de projetos apresentada por Boutinet (1996), propõe uma classificação dos vários tipos de projetos.

### **Projetos de Vida**

Como o próprio nome indica, trata-se de projetos abrangentes, ligados aos objetivos pessoais dos alunos. Durante a infância, estes objetivos serão ainda pouco claros, mas vão-se tornando mais concretos noutros ciclos de ensino.

## **Organizações em Projeto**

Este conceito surgiu nas empresas e chegou posteriormente às escolas através do Projeto Educativo de Escola. Silva (2005) diz-nos que:

“A exigência de as escolas definirem um projecto – projecto educativo de escola – teve a sua origem numa política de descentralização que lhes concede maior autonomia [...]. O reforço dessa decisão política que se traduziu por uma maior autonomia na gestão do currículo (flexibilidade curricular, 2001) determinou a necessidade de elaboração do projecto curricular de escola” (p. 6).

Contudo, dentro de cada organização, poderá haver projetos menos globais que dizem respeito a pequenos núcleos da mesma. É o caso, voltando às escolas, dos projetos curriculares de turma, que adaptam o projeto educativo de escola às necessidades específicas dos diferentes alunos e das diferentes turmas. Citando novamente Silva (2005): “Embora numa dimensão mais restrita, os projectos curriculares de turma são, também, projectos organizacionais que articulam propostas de ensino para que aquele grupo de alunos possa ter sucesso” (p. 6).

## **Objetos em Projeto**

Para Silva (2005), baseando-se em Boutinet (1996), os objetos em projeto “são aqueles que visam a produção final de uma obra” (p. 7). Inúmeros exemplos de projetos podem incidir nesta categoria: a criação de uma peça de teatro, de um espetáculo de dança, de uma instalação artística, de um vídeo, etc. Nestes casos, o resultado final tem uma grande importância. A mesma autora diz-nos ainda que: “Embora possam exigir um longo trabalho, desde o esboço inicial, passando por diversos ensaios e revisões, até ao produto final, é este que importa” (p. 7).

## **Atividades em Projeto**

Distinguem-se dos Objetos em Projeto, porque, neste caso, dá-se uma maior importância ao processo e não apenas ao resultado. “Este tipo de projectos, embora envolvendo a realização de produções, centra-se nos processos de aprendizagem considerados como inseparáveis dos resultados obtidos” (Silva, 2005, p. 7).

## **3.3 O Projeto e a Perspetiva de Integração**

Leite e Arez (2011) consideram que “a opção por um percurso de aprendizagem através de projetos surge geralmente associada à noção de integração curricular” (p. 94). Esta ideia vai ao encontro da tese defendida por Beane (2003), no artigo «Integração Curricular: a essência de uma escola democrática», no qual refere que a organização dos

currículos por disciplinas surge do objetivo de preparar os alunos para a frequência da Universidade, que já estava, também ela, organizada por disciplinas. Contudo, a partir do século XX, começam a surgir novos propósitos para a escola, como por exemplo, “(1) contribuir para o crescimento e desenvolvimento saudável dos jovens e (2) promover as destrezas e as atitudes associadas com o modo de vida democrático” (p. 92).

Baseando-se em Bernstein (1975), Beane (2003) indica que a abordagem por disciplinas tem várias limitações: aborda apenas conteúdos relacionados com os interesses das elites sociais e académicas e ignora questões e conhecimentos que não estejam diretamente relacionados com as disciplinas do currículo.

O mesmo autor levanta ainda outra questão: como deve reagir uma pessoa quando se confronta com um problema ou um desafio? À qual responde dizendo que:

“Deveríamos parar e questionarmo-nos que parte da situação corresponde à arte linguística, ou à música, ou à matemática, ou à História, ou à arte? Sinceramente penso que não. Em vez disso, encaramos o problema ou situação utilizando o conhecimento apropriado ou pertinente sem o relacionar com as áreas disciplinares” (Beane, 2003, p. 96).

Embora a afirmação de Beane seja um pouco exagerada – uma vez que existem problemas cuja resposta reside especificamente em áreas particulares do saber – a verdade é que grande parte das situações da nossa vida não encontra respostas em conhecimentos específicos de uma só disciplina. O mesmo autor acrescenta ainda que, se o desafio ou o problema for importante para nós,

“[...] estamos dispostos e ansiosos por desvendar o conhecimento necessário que nós ainda não temos. Deste modo, chegamos à compreensão e utilização do conhecimento não propriamente em termos de compartimentos diferenciados, através dos quais surge rotulado na escola, mas, pelo contrário, tal como é “integrado” no contexto de questões e problemas” (Beane, 2003, p. 97).

Beane (2003) defende, portanto, que a escola deve seguir uma abordagem integradora considerando prioritárias as unidades temáticas centralizadas em determinados problemas e transmitidas pelo saber procedente de origens distintas dentro e fora das disciplinas escolares tradicionais.

Leite e Arez (2011) lembram, contudo, que a aplicação da metodologia de projeto, por si só, não garante uma perspetiva integrada e integradora do currículo e dizem-nos que essa perspetiva trata “de abordar o conhecimento de forma não fragmentada, antes inter-relacionada, o que não é sinónimo de simplificações abusivas, reducionistas ou erróneas desse mesmo conhecimento” (p. 94).

Estes autores, apoiados em Roldão (2004), sustentam que desde os primórdios da Humanidade o conhecimento tem sido criado de forma holística a partir do

questionamento da realidade e que a obtenção de respostas para este questionar da realidade desenvolve a capacidade analítica dos indivíduos. Sendo assim, os professores devem estar atentos à capacidade de questionamento holístico dos alunos, mas também devem ser capazes de articular conhecimentos da sua área de formação com conhecimentos vindos de outras áreas do saber, o que corresponde à integração de diferentes perspectivas de análise e a um elevado grau de percepção dos fenómenos.

Conclui-se, portanto, que o trabalho de projeto facilita uma prática pedagógica integradora, embora não a garanta por si só, e que, no que se refere aos professores, “uma visão integrada e uma prática integradora só são possíveis a partir de um certo grau de profundidade dos conhecimentos especializados” (Leite & Arez, 2011, p. 95).

### 3.4 Pedagogia de Projeto e Trabalho de Projeto

Se, como vimos, a palavra “projeto” pode ter significados distintos que muitas vezes se confundem, o recurso ao projeto nas escolas pode também ser encarado de diferentes formas.

Leite e Arez, (2011) apoiando-se em Perrenoud (2001), indicam dois polos opostos para a abordagem de projetos na escola. No primeiro, o trabalho de projeto assenta numa lógica de pedagogia de projeto, ou seja, é a forma habitual de construção de conhecimentos na turma. No outro extremo, o trabalho de projeto é encarado como uma tarefa, entre outras. Haverá ainda abordagens intermédias, consoante a frequência com que se recorre ao trabalho de projeto e os objetivos a atingir com o mesmo.

### 3.5 Modelos Pedagógicos no Trabalho de Projeto

Silva (2005), baseando-se em Sublet (1987), indica que o trabalho de projeto pode ser adotado em modelos pedagógicos distintos e propõe três modelos que servem de referência ao nosso estudo. Embora nenhum modelo exista “de forma pura na realidade”, esta classificação possui a vantagem de ajudar “a situar as características de diferentes práticas” (Silva, 2005, p. 9).

#### **Modelo diretivo**

No modelo diretivo, todo o projeto é dirigido pelo professor e centrado nos seus objetivos; “neste caso, trata-se mais de um tema globalizante do que de um projeto” (Silva, 2005, p. 8).

Este modelo parece cada vez menos adequado tanto à sociedade de hoje como aos próprios alunos. Como nos lembram Leite e Arez (2011): “O conflito com uma escola

muito centrada no professor e nos conteúdos, onde se espera do aluno uma resposta certa para cada pergunta, parece, pois, não só expectável como inevitável” (p. 93).

### **Modelo centrado na criança**

Neste modelo o projeto nasce a partir dos interesses e das propostas das crianças. O inconveniente deste modelo é, segundo Silva (2005), o de correremos o risco de esquecer que a escola tem o papel de ampliar os interesses dos alunos.

Além disso, não é possível centrarmo-nos totalmente nos interesses dos alunos, uma vez que numa mesma turma existem interesses díspares e contraditórios entre si. Como diz Silva (2005):

“[...] face à multiplicidade de interesses que as crianças manifestam, é sempre o educador ou professor quem escolhe os que considera mais importantes. É, por isso, uma ilusão pensar que foram só as crianças a decidir do ponto de partida do projecto e da sua evolução” (p. 10-11).

Consideramos que a designação dada pela autora, de “modelo centrado na criança” acaba por ser aplicável apenas aos primeiros níveis de ensino, pelo que preferimos a designação de “modelo centrado no aluno”, por ser mais abrangente.

### **Modelo interativo ou construtivista**

É o modelo intermédio, em que o projeto tanto pode partir das propostas do professor como dos alunos. Este modelo pressupõe uma “negociação permanente”, sem a qual corremos o risco de o trabalho se transformar num “projeto do professor”, como alertam Leite e Arez (2011), apoiando-se em Boutinet (1993), acrescentando que, quando tal acontece, os alunos desmotivam-se e “manifestam desejo de saltar esta etapa” (p. 89).

Os mesmos autores acrescentam que a negociação facilita o diagnóstico do que já se sabe e do que é necessário aprender e permite que os alunos se interroguem sobre os próprios objetivos e modos de os alcançar, “favorecendo o seu envolvimento e responsabilização por uma situação em que são intervenientes diretos” (p. 90).

## **3.6 Como colocar em Prática um Trabalho de Projeto**

Tal como existem diferentes perspetivas pedagógicas sobre o trabalho de projeto, existem também diferentes metodologias para o implementar. Santos, et al. (s.d.) apoiando-se em Tanoni e Alonso (2006) referem que um projeto deve procurar:

“– ter em conta os interesses e motivações dos alunos, de modo a tornar as aprendizagens significativas, levando-os à compreensão e transformação da realidade que os rodeia;

- trabalhar os conteúdos de uma forma integral, sem a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas;
- partir de uma situação que provoque um “conflito cognitivo” nos alunos, estimulando-os na procura de formas para superar a situação e resolver o problema;
- promover o desenvolvimento de atitudes que facilitem a interação, a cooperação e a solidariedade entre os alunos;
- estabelecer com os alunos um conjunto de fases ou etapas por onde terão de passar para a realização do projecto” (p. 28).

Ainda que estas diretrizes estejam relacionadas com a visão integradora do projeto, que exclui a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas, é possível aplicá-las a um trabalho de projeto que nasça no seio de uma disciplina.

Santos, et al. (s.d.) propõem cinco etapas para o desenvolvimento do trabalho de projeto:

- Identificação e formulação do problema;
- Planificação;
- Desenvolvimento;
- Apresentação do Projeto;
- Avaliação

Abordaremos agora, de forma sucinta, de que forma poderemos trabalhar em cada uma das fases.

### **Identificação e Formulação do Problema**

Trata-se da fase em que – por iniciativa do professor ou dos alunos – se questiona o que vamos fazer. Conforme citado atrás, Santos, et al. (s.d.) estipulam conflito cognitivo como ponto de partida.

Por conflito cognitivo entende-se quase sempre uma procura de respostas que exigem um conhecimento específico, relacionados com um determinado tema, o que implica sempre uma pesquisa e um trabalho que leva a novas aprendizagens.

Beane (2003) dá-nos alguns exemplos de projetos que podemos implementar partindo de temas específicos:

“Para trabalharem o conceito de conservação da natureza, os estudantes poderiam trabalhar em programas de reciclagem da escola ou da comunidade, fazer recomendações para a conservação de recursos depois de estudarem os padrões de resíduos na escola ou comunidade, ou implementar uma campanha multimédia de modo a encorajar a conservação da natureza e reciclagem na escola e na comunidade” (p. 93).

Contudo, entendemos que pode haver outros pontos de partida, que não necessariamente um conflito cognitivo.

É nesta fase que se definem os problemas a resolver, os objetivos e as prioridades do projeto.

### **Planificação**

Nesta fase, faz-se a planificação, definindo-se que atividades serão desenvolvidas, de que forma serão incrementadas, o tempo a investir em cada etapa (de acordo com o tempo disponível), como se distribuem as tarefas, quais são os recursos necessários, de que maneira poderemos obtê-los e de que forma desenvolveremos o projeto caso não se obtenham todos os recursos necessários.

### **Desenvolvimento**

Trata-se da fase em que se começa efetivamente a trabalhar no projeto. Uma vez que cada projeto é único, é quase contraproducente seguir fórmulas. Ainda assim Santos et al. (s.d.), indicam que, nesta fase, deveremos verificar se o processo está a ser desenvolvido de acordo com a planificação, que alterações houve, que motivos levaram às mesmas, se é necessário reorientar o trabalho e de que forma devemos fazê-lo.

A existência de alterações não é necessariamente desvantajosa e deverá ser encarada com naturalidade. Como nos dizem Leite e Arez (2011), os objetivos: “ganham ou não pertinência no decurso do processo e, por isso, podem ter que ser reformulados ou reajustados” (p. 90).

### **Apresentação do Projeto**

Nesta fase, segundo as autoras Santos et al. (s.d.), começa a definir-se como, e em que suporte, será apresentado o projeto. Contudo, dependentemente da natureza do mesmo, estas questões podem ser respondidas logo no início, quando se define o que se vai fazer.

Num trabalho de projecto, embora seja importante valorizar o processo, é, por vezes, no produto final que se encontra significação e satisfação para o mesmo.

A apresentação do produto final pode ser feita:

- na sala de aula;
- em apresentação pública na escola e/ou outro espaço;
- na Internet.

Silva (2005) diz-nos que a importância na partilha dos resultados obtidos com os outros, depende das potencialidades de cada projeto em promover novas aprendizagens para quem se encontre em situações semelhantes. Essa partilha reverte-se em benefício dos participantes na medida em que têm oportunidade de organizar as suas aprendizagens e ver reconhecido o seu esforço por parte dos membros da comunidade escolar, sendo este reconhecimento fundamental para os alunos.

### **Avaliação**

A avaliação deve incidir no grau de satisfação dos intervenientes com o projeto e os resultados obtidos, mas também nas aprendizagens alcançadas e nas competências desenvolvidas. Perrenoud (2001) no artigo «Aprender na Escola Através de Projectos» realça que:

“A auto-avaliação alimenta uma forma de lucidez que pode guiar as novas aprendizagens, mas também, e muito simplesmente, permitir a cada um descobrir os seus pontos fortes e fracos e escolher os seus investimentos e, conseqüentemente, o seu papel” (p. 116).

A avaliação dos alunos não dispensa a avaliação dos professores, já que

“O docente pode também servir-se dos projetos para conhecer e compreender melhor os seus alunos e identificar melhor os seus conhecimentos e as suas dificuldades, porque consegue vê-los em ação nas suas múltiplas e complexas tarefas” (Perrenoud, 2001, p. 116).

## **3.7 Os Benefícios do Trabalho de Projeto**

Perrenoud (2001) define dez objetivos que podemos cumprir através do Trabalho de Projeto:

1. “Exercitar a mobilização de saberes e saber-fazer adquiridos, construir competências.
2. Implementar práticas sociais que aumentam o sentido dos saberes e das aprendizagens escolares.
3. Descobrir novos saberes, novos mundos, numa perspectiva de sensibilização ou de “motivação”.
4. Colocar à frente obstáculos que não podem ser superados senão à custa de novos saberes, a realizar fora do projecto.
5. Provocar aprendizagens no próprio quadro do projecto.
6. Permitir identificar os conhecimentos e as faltas numa perspectiva de auto-avaliação e avaliação-balanço.
7. Desenvolver a cooperação e a inteligência colectiva.
8. Ajudar cada aluno a ter confiança em si próprio, reforçar a identidade pessoal e colectiva através de uma forma de empowerment, da adopção de um poder do actor.

9. Desenvolver a autonomia e a capacidade de fazer e negociar escolhas.

10. Formar para a concepção e condução de projectos” (p. 112).

Claro que não será realista esperar que cada trabalho de projeto abranja todos estes objetivos. Pelo contrário, o mesmo autor considera preferível escolher apenas um ou dois e, dos restantes, se surgir mais algum tal ser encarado como um benefício secundário.

Assim, aquando do esboço do projeto, devemos perguntar-nos: quais as capacidades e conhecimentos que é presumível desenvolver prioritariamente? Quando o projeto já se encontra em execução devemos questionar se a dinâmica do mesmo não contradiz os objetivos que procuramos atingir. Por fim, após a sua conclusão, deveremos questionar: que saberes e competências foram desenvolvidos nos alunos (em todos ou em parte deles) por este projeto? (Perrenoud, 2001).

Leite e Arez (2011) sustentam que, independentemente do contexto,

“[...] o trabalho de projeto parece particularmente útil para mobilizar, de forma integrada e pertinente, conhecimentos, atitudes e capacidades já adquiridos, favorecendo o desenvolvimento de competências; e para adquirir novos conhecimentos, atitudes e capacidades, provocando novas aprendizagens que surgem como necessárias para a superação dos obstáculos que a construção do projeto levanta” (p. 88).

Santos et al. (s.d.), referem três pilares fundamentais no trabalho de projeto:

- As aprendizagens devem ter “um sentido” e, para que isto aconteça, devem responder a problemas ou a “verdadeiras perguntas”, ou seja, “perguntas cuja resposta esteja em aberto, não seja já conhecida” (p. 27).

- As aprendizagens devem desenvolver competências como a recolha e tratamento de informação, mas “também de colaboração, de tomada de decisões, de actividade mental, de espírito de iniciativa e de criatividade” (p. 27).

- O projeto deve ser trabalhado em grupo, já que dessa forma será mais fácil identificar problemas e questões, mas acima de tudo, serão desenvolvidas “competências sociais, de colaboração e de promoção da autoestima” (p. 27).

A par destas orientações gerais sobre o que se pode conseguir com o trabalho de projeto, as autoras indicam-nos também as principais competências que podem ser desenvolvidas em cada uma das etapas e que passamos a indicar:

**Quadro 1** - Principais Etapas do Projeto e Competências Desenvolvidas baseado em Santos, Fonseca e Matos (s.d)

<b>Fases do projeto</b>	<b>Competências desenvolvidas</b>
Identificação e formulação do problema	Pensamento crítico, Identificação e análise de problemas; Fazer escolhas e negociá-las; Recolha, seleção e tratamento da informação; Tomada de decisão.
Planificação	Projeção; Organização; Avaliação.
Desenvolvimento	Autonomia; Cooperação; Trabalho em Equipa; Resolução de conflitos interpessoais; Gestão do tempo; Realização; Recolha, seleção e tratamento da informação; Avaliação; Flexibilidade.
Apresentação do Projeto	Criatividade; Síntese; Planeamento e organização; Comunicação.
Avaliação	Auto e hetero crítica; Análise; Síntese; Avaliação; Projeção.

Olhando para este referencial, salta à vista a existência de competências em vários domínios. Assim, questões como: o que se aprende, como se relacionam as aprendizagens adquiridas com as anteriores e em que áreas do saber, de que modo os conhecimentos foram integrados e se os objetivos previstos foram atingidos, são temas que têm relação com a dimensão cognitiva. À dimensão social estão relacionadas aprendizagens referentes aos valores e ao relacionamento com os outros, tais como: consciência crítica, atitude democrática, atenção aos outros, responsabilidade, entre outros. A perceção dos alunos sobre a forma como se envolvem no projeto (se realizam as tarefas de forma habitual ou se procuram outras respostas, que processos mentais

utilizam e se utilizam estratégias diversificadas) tem a ver com a dimensão metacognitiva. (Santos, Fonseca & Matos, s.d.).

Salientamos que, apesar de as autoras do artigo mencionarem competências como a Criatividade e a Autonomia apenas na fase de desenvolvimento do projeto, estas podem ser desenvolvidas também noutras fases. Um verdadeiro trabalho de projeto, seja proposto pelo professor ou pelos alunos, implica negociação. Ou seja, se o professor rejeitar o modelo diretivo e exercer uma “autoridade democrática” (Silva, Roque & Vieira, 2008, p. 8), terá de estabelecer um clima permanente de negociação com os alunos, em todas as fases do projeto.

Ora, esta negociação, permite que os alunos se interroguem sobre os próprios objetivos e modos de alcançá-los, “favorecendo o seu envolvimento e responsabilização por uma situação em que são intervenientes diretos” (Leite & Arez, 2011, p. 90), permitindo assim o desenvolvimento da criatividade e da autonomia.

Leite e Arez (2011), baseando-se em Beck e Carstens (2004), defendem uma redução do ensino formal e uma aprendizagem que assente na experimentação (tentativa e erro), na possibilidade de correr riscos, no aumento dos trabalhos de grupo e na redução da dependência do aluno em relação ao professor. Neste sentido, a passividade da instrução formal é substituída por atividades que contribuem para o aumento da autonomia dos alunos.

Em suma, o trabalho de projeto pode trazer várias vantagens aos alunos, como a integração de saberes aparentemente díspares, o desenvolvimento de competências em vários domínios, o aumento da motivação e o encontro de um sentido para as aprendizagens. Não devemos, contudo, esperar que um único trabalho de projeto alcance todos os objetivos ou resolva todos os problemas do ensino. Por outro lado, existe uma metodologia geral do trabalho de projeto que propõe uma determinada estrutura e encadeamento de fases, mas não devemos deixar de ter em conta que cada projeto é único e irrepetível.

## CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

# 1- Opções Metodológicas

## 1.1 Natureza do Estudo

Tendo em conta a questão de investigação, os objetivos do estudo e a revisão da literatura, recorreremos à abordagem qualitativa.

Bogdan e Bilken, (1994) no seu livro, *Investigação Qualitativa em Educação*, defendem que uma das características da investigação qualitativa é o facto de o ambiente natural ser a fonte direta dos dados e o investigador constituir o instrumento principal.

Afirmam ainda que, na investigação qualitativa, os dados recolhidos são descritivos, sob a forma de palavras ou imagens. Segundo os mesmos autores, os investigadores qualitativos focam-se no processo vivido pelos sujeitos e não apenas nos produtos observáveis. Neste sentido, defendem que o significado que os sujeitos dão aos seus atos é fundamental para os compreender. Referem-se, no mesmo livro, a Glasser e Strauss (1967), salientando que a análise dos dados é predominantemente indutiva e contínua, dando origem a constructos teóricos fundamentados.

A flexibilidade é uma das características da metodologia qualitativa, na qual as planificações são abertas, podendo ser alteradas de acordo com os dados que vão sendo recolhidos e tratados ao longo do projeto.

Os dados são recolhidos no seu meio natural de modo a contextualizar o significado que os sujeitos dão aos mesmos. O investigador deverá inserir-se no meio, devendo ser parte integrante do estudo.

Na investigação qualitativa, interessa não só o produto, mas também o processo que foi desenvolvido para chegar a esse resultado.

De entre os diversos processos de investigação qualitativa, um dos que mais importância dá ao processo é a investigação-ação. Segundo De Keteler e Roegiers, (1999) a investigação-ação tende a aprofundar o entendimento de uma situação e resolver os problemas que vão surgindo através de processos científicos. No caso do ensino, a investigação tem como objetivo a procura contínua de melhoramento da prática letiva, o professor-investigador tem por meta sanar um problema identificado e reconhecido como tal. O investigador deverá ter a capacidade de auto conhecimento e de reflexão sobre si próprio.

Segundo Carmo e Ferreira (2008),

“O propósito desta investigação é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real. Não tem como objetivo a generalização dos resultados obtidos e portanto o problema do controlo não assume a importância que apresenta noutras investigações. A sua principal finalidade é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida” (p. 228).

Sanches (2005) enumera diversas etapas da investigação-ação: 1ª identificação do problema, 2ª avaliação da situação recorrendo a técnicas rigorosas de recolha e análise de dados, 3ª elaboração de um plano de intervenção, 4ª execução do plano e por fim a 5ª e última avaliação do processo e do produto. A utilização da investigação-ação em educação surge, assim, como forma de estimular a inovação na prática do ensino, contribuindo para o desenvolvimento de inovações educativas e de novas competências pedagógicas nos docentes.

Neste quadro, toma especial relevância o conceito de professor-investigador. Segundo Ponte (2008), a investigação dos profissionais sobre a sua própria prática contribui: i) para a melhoria da prática, favorecendo a resolução de problemas; ii) para o desenvolvimento profissional; iii) para o desenvolvimento da organização; iv) para o desenvolvimento de uma cultura profissional.

O autor faz notar a necessidade de distinguir um processo de investigação sobre a própria prática dos processos de reflexão que, individual ou colaborativamente, se vão desenvolvendo nas escolas. Com base em Beillerot (2001), considera que:

“[...] para que uma actividade constitua uma investigação: (a) produz conhecimentos novos ou, pelo menos, novos para quem investiga, (b) segue uma metodologia rigorosa, e (c) é pública. Ou seja, a investigação envolve uma metodologia mas envolve também uma pergunta directora e uma actividade de divulgação e partilha. Deste modo, a existência de uma metodologia é uma condição necessária mas não suficiente para caracterizar uma actividade como sendo uma investigação e, em particular, uma investigação sobre a nossa prática” (Ponte, 2008, p. 156).

As finalidades e orientações gerais da metodologia de investigação-ação e a conceção de professor-investigador estiveram presentes neste estudo, uma vez que a investigadora desempenhou um papel ativo e empenhado sobre o seu próprio objeto de estudo, envolvendo-se diretamente, colaborando durante todo o processo da investigação e atuando sobre as condições existentes – situações reais vividas – com o intuito de as modificar num processo contínuo de análise e procura de soluções para a investigação das questões formuladas. O plano do estudo foi sendo alterado de acordo com o que foi acontecendo no decorrer de todo o processo, sendo, assim, um plano flexível.

## 1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Na presente investigação utilizámos como técnicas e instrumentos de recolha de dados a entrevista, o questionário, o registo diário das aulas e exercícios de agilização do pensamento criativo.

Para Lima e Pacheco (2006), na investigação educativa é habitual a utilização da técnica de inquérito, especialmente a entrevista e o questionário.

### 1.2.1 Entrevista de Grupo

Segundo Fortin (2003)

“[...] se um investigador quer explorar os sentimentos e as percepções dos sujeitos no que se refere a situações particulares, estes podem sentir-se mais à vontade em falar do que em organizar o seu pensamento e transmitir os seus sentimentos por escrito” (p. 245)

Ainda segundo o mesmo autor “a entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (p. 245). Já Ghiglione e Matalon (2001) referem que consiste “[...] em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generaliza-los” (p. 2).

A entrevista utilizada foi a semiestruturada, dado que o que se pretende é “obter mais informações particulares sobre um tema” (Fortin, 2009, p. 376) e neste método de recolha de dados...

“[...] o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 64).

Para Fortin (2009) “a entrevista semidirigida fornece ao respondente ocasião de exprimir os seus sentimentos e as suas opiniões sobre o tema tratado” (p. 377).

De Ketelle e Rogiers (1999) consideram que:

“Uma entrevista não é necessariamente individual. Em certos casos, as entrevistas de grupo podem revelar-se interessantes, quer por razões de ganho de tempo, quer porque os efeitos procurados se situam mais ao nível das interações entre diferentes pessoas do que nos factos precisos” (p. 21).

Optámos pela entrevista de grupo atendendo à população a entrevistar, uma vez que se tratava de jovens que individualmente se poderiam inibir ou sentir pouco à vontade a responder, enquanto em conjunto com os seus pares se poderiam sentir mais apoiados e mais descontraídos.

Flick (2005), citando Patton (1990), apresenta a seguinte definição de entrevista de grupo:

“Uma entrevista de grupo focalizado é uma entrevista realizada com um pequeno grupo de pessoas, sobre um tema específico. Os grupos típicos têm seis a oito participantes na entrevista, cuja duração vai de meia hora a duas horas” (p. 116).

Para o autor, a entrevista de grupo é “uma técnica qualitativa de colecta de dados altamente eficiente, que exerce um certo controle de qualidade sobre os dados produzidos” (p. 116). Com base em Patton (1990), considera como pontos fracos deste método o número reduzido de questões que possibilita abordar e a dificuldade em tirar apontamentos durante a entrevista.

Estas questões não se revelaram um constrangimento para nós, pois, em relação ao primeiro ponto, foi possível preparar um número restrito de questões que correspondessem aos objetivos definidos e, quanto ao segundo, ultrapassámo-lo gravando a entrevista, após o consentimento informado dos sujeitos.

De acordo com os objetivos traçados, foi elaborado um guião de entrevista (anexo 1), isto é, “[...] um guião com as grandes linhas dos temas a explorar” (Fortin, 2003, p. 247).

A primeira parte do guião da entrevista pretende identificar as representações dos alunos sobre a Arte, tais como: conceção de arte, conhecimento de formas de produção artística, hábitos de contacto com a arte e iniciativa do contacto com a arte.

Na segunda parte pretendeu-se conhecer as representações dos alunos sobre as Artes no curso Profissional que frequentam.

### 1.2.2 Questionário

Segundo Fortin (1999) o questionário “é um instrumento de medida que traduz os objectivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de maneira rigorosa” (p. 25).

Para este mesmo autor “o questionário não permite ir tão em profundidade como a entrevista, mas permite um melhor controlo dos enviesamentos” (Fortin, 1999, p. 25).

A partir dos objetivos delineados, elaborámos dois questionários de perguntas abertas. O primeiro, (anexo 2), aplicado no início do processo, teve como objetivo conhecer as conceções dos alunos sobre criatividade. O segundo, (anexo 3), aplicado no final de todo o processo, teve como objetivo a avaliação que os alunos fizeram de toda a

intervenção. Optámos por questionários com perguntas abertas dado o carácter exploratório dos mesmos.

### 1.2.3 Diário de Registos

De acordo com Lessard-Hébert et al. (2005), o diário de registos (que outros autores, numa perspetiva marcadamente etnográfica, designam como notas de campo, cf. Bogdan e Biklen, 1994) serve para registar dados fazendo apelo à subjetividade do investigador, anotando o percurso quotidiano da investigação e onde este regista as suas reflexões pessoais e a sua vivência da situação.

A professora/investigadora registou um conjunto de situações relevantes como receios, expectativas, perceções e sentimentos, que, se não fossem registadas no momento, ficariam esquecidas no tempo. Contudo, o registo dos acontecimentos só foi possível após eles terem ocorrido, ou seja, no final de cada aula, uma vez que a autora deste estudo desempenhou ao mesmo tempo o papel de investigadora e de professora.

### 1.2.4 Análise de Conteúdo

As respostas à entrevista de grupo foram gravadas e posteriormente transcritas integralmente, de modo a serem sujeitas a um trabalho de análise de conteúdo. Também as respostas abertas dos questionários foram sujeitas a análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2009) “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 20). Mais especificamente é a técnica de análise categorial, que permite “operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2009, p. 199).

De acordo com esta mesma autora, a categorização não é uma etapa obrigatória, no entanto, “A maioria dos procedimentos de análise organiza-se, [...], em redor de um processo de categorização” (p. 145). A categorização pode realizar-se através de dois processos, *a priori* e *a posteriori*, considera-se *a priori* quando o sistema de categorias é conhecido antecipadamente e fornecido à medida que vão sendo encontrados os elementos, estes vão sendo distribuídos pelas categorias existentes, da melhor forma possível, *a posteriori* quando o sistema de categorias resulta da classificação similar dos elementos, isto é, as categorias são conhecidas após a colheita dos dados (Bardin, 2009).

No presente estudo, as categorias definidas na análise da entrevista foram construídas *a posteriori* a partir das características do material em análise. No entanto, os

temas da análise corresponderam aos blocos temáticos do guião da entrevista e encontravam-se, por isso, previamente definidos, o que poderá configurar um processo misto.

Na categorização, tivemos em conta as regras enunciadas por Bardin (2009): a pertinência face aos objetivos do estudo, a homogeneidade (um único princípio de categorização), a exclusão mútua (cada elemento insere-se apenas numa categoria, não havendo lugar a ambiguidades) e a fidelidade.

Como unidade de registo considerámos o elemento mínimo de significação completa, que correspondeu a uma frase ou parte de frase exprimindo claramente uma ideia (Estrela, 1994). Estas unidades de registo foram depois organizadas em indicadores que permitiram agrupar unidades de registo de diferentes sujeitos. Como unidade de contexto, recorreremos a toda a entrevista, uma vez que esta nos permitia compreender com mais precisão o sentido de cada uma das unidades de registo (Bardin, 2009). Como unidade de enumeração usámos a unidade de registo (anexo 4).

Nas respostas abertas dos questionários utilizámos o mesmo processo de análise que seguimos para a entrevista (anexos 5 e 6).

### 1.2.5 Considerações Ético-legais

Segundo Bogdan e Bilklen (1994), a investigação na qual participem seres humanos requer o respeito por procedimentos éticos fundamentais, nomeadamente que os sujeitos sejam devidamente informados sobre os objetivos e âmbito da investigação, que adiram voluntariamente ao projeto e que sejam protegidos de qualquer espécie de danos decorrentes das informações que prestam.

Para realizar este estudo foi apresentado o projeto à Direção da Escola e aos alunos envolvidos de maneira a obterem-se as respetivas autorizações (anexos 7 e 8).

Atendendo a que alguns alunos eram menores, a autorização referida foi pedida aos Encarregados de Educação dos alunos.

Foi garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos.

## 1.3 Caracterização do Objeto de Estudo

### 1.3.1 Caracterização da Escola Secundária

Esta Escola Secundária situa-se numa cidade de um concelho da periferia de Lisboa, a 150 metros da estação da CP e do terminal rodoviário. A cidade tem 17,89 km<sup>2</sup>

de área e 31 070 habitantes<sup>5</sup>, podendo ser considerada essencialmente como uma "cidade dormitório".

A Escola Secundária começou em 1969-1970 como secção da Escola Industrial e Comercial da sede de concelho, utilizando instalações provisórias, propriedade de uma das indústrias do concelho. No ano letivo 1971/72 foi dada autonomia a esta secção, que passou a escola autónoma.

As instalações definitivas começaram a funcionar em pleno no ano letivo 1983/84, no entanto as instalações provisórias mantiveram-se em funcionamento até 2008 devido ao acentuado crescimento demográfico da cidade.

O estabelecimento de ensino encontra-se a ser intervencionado pela Parque Escolar, desde Março de 2011 estando, no entanto, as obras suspensas desde 2012.

De acordo com o documento do projeto educativo, a construção da escola obedeceu a uma conceção modelar, de linhas retas, sendo composta por três blocos de três pisos, bem como um pavilhão gimnodesportivo, um bloco central e mais tarde foi construído um bloco de Mecânica. Cada bloco encontra-se identificado com uma letra.

No bloco central, estão instalados os serviços administrativos, Direção Executiva, reprografia, sala de professores e de diretores de turma, bar, refeitório e SASE. Este bloco dispõe de um espaço polivalente, que se ajusta ao uso diversificado, permitindo, nomeadamente, convívio e acesso aos restantes blocos.

Existem alguns espaços verdes e outros asfaltados, que circundam os blocos, diariamente utilizados para atividades desportivas, de lazer e de convívio.

Distribuídas pelos diferentes blocos, encontram-se salas de aulas, laboratórios, anfiteatro, Biblioteca, salas de grupo e/ou departamento, sala de estudo, gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação / Educação Especial, sala do Núcleo de Teatro e sala do Jornal da Escola, Gabinete de Informação e Apoio do Programa de Educação Sexual, Sala do Projeto de Educação para a Saúde e o Centro Novas Oportunidades.

Na escola encontra-se sediado um Centro de Formação que abrange os docentes das escolas públicas e agrupamentos do concelho.

A escola dispõe de uma oferta educativa diversificada, dando resposta aos interesses manifestados pela população local.

No Ensino Secundário lecionam-se os cursos que se apresentam no quadro 2.

---

<sup>5</sup> Dados de 2011 in: <http://mapas.ine.pt/map.phtml>

**Quadro 2** - Cursos do Ensino Secundário oferecidos pela escola (in: Projeto Educativo)

Cursos Científico – Humanísticos	Cursos Profissionais	Centro de Novas Oportunidades
Ciências e Tecnologias <u>13 turmas</u> ; Ciências Sociais e Humanas <u>8 Turmas</u> ; Ciências Sócio Económicas <u>5 Turmas</u> ; Artes Visuais <u>3 Turmas</u> .	Técnico de Manutenção Industrial: ramo de manutenção de aeronaves <u>4 turmas</u> ; Técnico de Manutenção Industrial: ramo Mecatrónica Automóvel <u>1 turma</u> ; Técnico de Instalações Elétricas <u>1 turma</u> ; Técnico de Apoio Psicossocial <u>3 Turmas</u> ; Técnico de Marketing <u>2 turmas</u> ; Técnico de Turismo <u>1 turma</u> ; Técnico de Receção <u>1 turma</u> ; Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos <u>3 turmas</u> Técnico de Apoio à Gestão Desportiva <u>3 turmas</u> Técnico de Frio e Climatização <u>1 turma</u> Tecnológico de Desporto <u>1 turma</u> Técnico de Eletrotecnia <u>1 turma</u>	Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Recorrente de Nível Secundário por Módulos Capitalizáveis – Regime Não Presencial Curso de Ciências e Tecnologias Curso de Ciências Socioeconómicas Curso de Ciências Sociais e Humanas Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)

Como o quadro anterior mostra, para além dos cursos do Ensino Secundário, a escola promove ainda a oferta de um Centro de Novas Oportunidades (CNO) que acolhe, encaminha e certifica adultos ao nível dos: 4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade, realizando percursos de nível básico e secundário.

Segundo os Serviços Administrativos, frequentam o estabelecimento de ensino 1387 alunos/formandos: 679 nos cursos científico-humanísticos (29 turmas), 17 nos cursos tecnológicos (1 turma), 400 nos cursos profissionais (21 turmas), 14 no ensino recorrente (1 turma) e 202 nos cursos de educação e formação para adultos (6 turmas). A Escola é frequentada por alunos de várias nacionalidades, sendo que 10% da população discente não é de nacionalidade portuguesa. No que respeita à Ação Social Escolar, verifica-se que 20% dos alunos beneficiam de auxílios económicos. Possuem computador com ligação à internet 95% dos discentes.

De acordo com a mesma fonte, exercem funções na organização educativa 143 professores, dos quais 87% pertencem ao quadro, o que, segundo a Inspeção Geral da Educação no relatório de avaliação externa da escola (2012), indica um grau de estabilidade elevado, e a mesma percentagem leciona há 10 ou mais anos, indiciando uma grande experiência. O pessoal não docente perfaz 48 trabalhadores, sendo que seis deles são técnicos superiores, a maioria a exercer funções no Centro Novas Oportunidades. No seu conjunto, 77% têm 10 ou mais anos de serviço.

### 1.3.2 Caracterização da Turma

A turma do curso Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial é formada por catorze jovens do género feminino e dois do género masculino, com idades compreendidas entre os 17 (oito alunos) e os 20 anos (uma aluna), com a média de idades de 18 anos.

Dos dezasseis alunos que compõem a turma, só catorze fazem parte do presente estudo, não abrangendo duas alunas que, por motivos de saúde se encontram ausentes da escola.

Cerca de metade dos alunos demora entre 20 a 30 minutos de autocarro, no percurso de casa à escola e os restantes entre 10 a 20 minutos. São todos de naturalidade e nacionalidade portuguesa.

No que diz respeito à situação profissional, os pais ou encarregados de educação apresentam profissões variadas e apenas uma mãe se encontra desempregada. Sete alunos têm um irmão, três são filhos únicos, três têm três ou mais irmãos e um tem dois irmãos. Todos afirmam ter computador e internet em casa, (in: Processo Individual dos alunos).

Dos catorze alunos que compõem o estudo, seis já ficaram retidos uma vez, quatro ficaram retidos duas vezes e quatro nunca sofreram nenhuma retenção no seu percurso escolar.

A partir de questionários realizados aos alunos, foi possível saber que cinco alunos afirmam estudar uma ou mais que uma vez por semana, a maioria (nove alunos) afirma estudar antes dos testes.

Os resultados destes questionários, inseridos no Projeto Curricular de Turma (PCT) permitem ainda perceber que, nos seus tempos livres, as suas ocupações preferidas são ouvir música, ver televisão e filmes. Dos catorze alunos, apenas um deseja entrar já no mercado de trabalho, os restantes pretendem prosseguir estudos na área da Psicologia (cinco), do Apoio Psicossocial (quatro), um na área de Educação de Infância, dois na área de Ação Social, um na área de Jornalismo, e outro pretende frequentar um Curso de Tripulante de Ambulância.

De acordo com o PCT, os alunos são bastante conversadores e reivindicativos, mas na generalidade são simpáticos. Não são muito trabalhadores e esforçados, excetuando cinco alunas. Têm poucos módulos em atraso dos anos anteriores, exceto dois alunos que têm oito e cinco módulos em atraso. Desses alunos, seis têm entre dois a três módulos de Matemática por concluir. Seis alunas não têm quaisquer módulos em atraso.

Os Cursos Profissionais caracterizam-se por uma forte ligação com o mundo do trabalho, valorizando o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão.

O Curso Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial criado pela Portaria nº 1 285/2006, de 21 de Novembro, (e sobre o qual incide este estudo) é um dos cursos concebido neste âmbito.

Segundo a Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação, o perfil de desempenho destes técnicos é o seguinte:

“O Técnico de Apoio Psicossocial é o profissional qualificado apto a promover, autonomamente ou integrado em equipas multidisciplinares, o desenvolvimento psicossocial de grupos e comunidades no domínio dos cuidados sociais e de saúde e da intervenção social e comunitária”.

Algumas das atividades principais que poderão desempenhar são:

- “Identificar, diagnosticar, analisar e avaliar diferentes domínios, contextos, situações, problemas e comportamentos sobre os quais seja necessário intervir;
- Planear, organizar e promover atividades de carácter educativo, cultural, social, lúdico pedagógico e sócio terapêutico, em contexto institucional, na comunidade ou no domicílio, tendo em conta as necessidades do grupo e dos indivíduos, com vista a melhorar a sua qualidade de vida e a sua inserção e interação sociais;
- Intervir em comunidades em que não sejam detetadas necessidades especiais, nomeadamente escolas, lares de terceira idade, centros de ATL;
- Realizar atividades complementares de ação pedagógica com vista ao desenvolvimento integral de grupos e/ou indivíduos” (Saída Profissional 16.03, Perfil de desempenho)<sup>6</sup>.

A disciplina de Área de Expressões faz parte da componente de formação Técnica do Curso Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial, é constituída por quatro variantes: Expressão Dramática, Expressão Plástica, Expressão Corporal e Expressão Musical e tem uma estrutura modular permitindo aos alunos que realizem o seu processo de aprendizagem por módulos, ou seja, unidades independentes e sem precedência.

Na escola secundária onde nos encontramos a desenvolver este projeto, a disciplina é lecionada por um professor de Expressão Plástica e um professor de Expressão Dramática.

## 1.4 Plano de Investigação-ação

A fim de podermos atingir os objetivos a que nos propomos, elaborámos um plano de investigação-ação para o presente estudo que sintetizamos no quadro seguinte.

---

<sup>6</sup>In: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP

**Quadro 3 - Plano de Investigação-ação**

Fases	Objetivos	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	Data
Recolha inicial de dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer as conceções dos alunos sobre as Artes Plásticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista de grupo, aos alunos.</li> <li>• Registo áudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fim outubro</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender qual o grau de entendimento que os alunos possuem, sobre o conceito de criatividade.</li> <li>▪ Realizar a avaliação diagnóstica de criatividade, nomeadamente: fluidez, flexibilidade e originalidade.</li> <li>▪ Recolher dados relativos à autonomia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário sobre o conceito de criatividade</li> <li>• Exercício de avaliação do grau de fluidez, flexibilidade e originalidade, dos alunos.</li> <li>• Registo da autonomia revelada pelos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novembro</li> </ul>
Plano de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar o planeamento das atividades com os alunos e planificações por aula</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outubro / novembro</li> </ul>
Implementação do plano de intervenção	<p>Desenvolver as atividades de acordo com o plano de intervenção pedagógica, visando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a criatividade através da agilização do pensamento criativo.</li> <li>• Desenvolver a autonomia utilizando a metodologia de projeto.</li> <li>• Promover a integração das áreas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Artes Plásticas</li> <li>▪ Cinema</li> <li>▪ Cenografia</li> </ul> </li> <li>• Recolher dados relativos à autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grelhas de observação</li> <li>• Grelha de registo</li> <li>• Grelha de avaliação</li> <li>• Notas de campo</li> <li>• Registo fotográfico da realização dos trabalhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dezembro</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Janeiro a março</li> </ul>
Recolha final de dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a opinião dos intervenientes, através de questionário, sobre o processo desenvolvido.</li> <li>▪ Analisar o contributo das estratégias utilizadas no desenvolvimento da criatividade e autonomia dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário de avaliação de todo o processo.</li> <li>• Exercício de avaliação do grau de fluidez, flexibilidade e originalidade, dos alunos (repetição).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Março /abril</li> </ul>

## 2- Processo de Intervenção

### 2.1 Objetivos e Plano de Intervenção

O programa da disciplina de Área de Expressões do Curso de Técnico de Apoio Psicossocial foi concebido de modo a que os alunos desenvolvam competências sociais como a criatividade, a autonomia, a capacidade de negociação, entre outras. Por esses motivos, o programa propõe que se adotem metodologias diversificadas, entre as quais, o trabalho de projeto quer como forma de trabalhar as competências específicas das suas unidades modulares, quer como forma de criar pontes com outras disciplinas, nomeadamente com a disciplina de Animação Sociocultural. Citando os autores

“A pedagogia de projecto que a área de expressões preconiza procura atribuir novos papéis aos educandos com uma grande autonomia uma vez que lhes é dada a oportunidade de conduzir o seu próprio processo de aprendizagem contando com o apoio dos orientadores” (Silva, Roque & Vieira, 2008, p. 2).

Na mesma linha de pensamento, acrescentam ainda os autores:

“os professores da área de expressões passam a ser guias e orientadores num contexto onde se valoriza a troca de experiências e partilha de saberes, enriquecendo as possibilidades de concretização de projectos com dinamismo e propondo momentos de paragem e reflexão para ajudar a estabelecer a unidade e procura de continuidade.” (Silva, Roque & Vieira, 2008, p. 2).

Para a resolução deste problema organizou-se um projeto de intervenção no qual se procurou articular o processo criativo com o método de resolução de problemas através do trabalho de projeto, na criação de um projeto de Educação Artística.

### 2.1.1 Objetivos da Intervenção

De acordo com o programa da disciplina, a educação e a formação profissionais indicam o “amadurecimento dos alunos”, tentando promover ao longo do curso o “seu desenvolvimento pessoal e social”, que se traduz no desenvolvimento das seguintes competências:

- “Demonstrar a descoberta de si próprio a nível psicológico, nas suas potencialidades e limitações, e especificadamente na sua capacidade empática;
- Aprender o domínio de si próprio, privilegiando uma atuação ponderada e uma atitude de autocrítica permanente;
- Fomentar a adaptação às diferenças inter-individuais, situacionais e socioculturais;
- Disponibilizar a criatividade ao serviço da resolução de problemas e da tomada de decisão;
- Consolidar competências de comunicação e de relacionamento interpessoal;
- Demonstrar curiosidade científica e interesse pelos problemas, valores e património cultural da humanidade;
- Aprender a ser, desenvolvendo a sua autonomia, auto estima e confiança;
- Aprender a fazer, promovendo a sua criatividade e perseverança;
- Saber agir com método, aprendendo a planificar de forma organizada;
- Saber analisar as situações de forma crítica;
- Saber integrar-se em diferentes contextos, interagindo com diferentes grupos alvo;
- Promover a sua integração em contexto de trabalho” (Silva et al., 2008, p. 6).

Ao analisarmos o perfil de desempenho proposto pela Direção Geral de Formação Vocacional e as competências preconizadas pelo programa da disciplina, verificamos que a criatividade é uma característica fundamental para que os jovens, ao terminarem o seu curso, consigam dar resposta às várias solicitações com que se vão deparar.

Neste sentido, com base nas questões já formuladas e nos objetivos do projeto referidos na introdução, os objetivos específicos da intervenção são:

1. Promover o desenvolvimento da Criatividade.
2. Promover o desenvolvimento da Autonomia.
3. Promover a integração das áreas:
  - a) Expressão Plástica;
  - b) Cenografia;
  - c) Cinema.

### 2.1.2 Plano de Intervenção

Numa primeira fase foi pedido à Direção da Escola, aos alunos envolvidos ou aos encarregados de educação, no caso dos alunos menores de idade, o seu consentimento informado, garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos.

De seguida, e porque trabalhamos em codocência com o professor da Área de Expressão Dramática, estabelecemos uma abordagem junto deste professor, no sentido de apresentar o projeto de investigação a ser desenvolvido, procurando a sua disponibilidade e colaboração. O docente manifestou de imediato a sua total disponibilidade e interesse em participar, tendo sido acordado o modo de abordar as diferentes aprendizagens.

Como já referimos, o programa da disciplina defende o modelo interdisciplinar na área de expressões (dramática, corporal, musical e plástica), pelo que todas as planificações foram efetuadas em conjunto com o professor da Área de Expressão Dramática.

Procedeu-se à planificação da intervenção a efetuar.

Selecionámos e planificámos os exercícios de agilização do pensamento criativo a desenvolver, com base nos seguintes critérios:

- Utilização de técnicas diversificadas de desenvolvimento do potencial criativo;
- Utilização de técnicas que possam ser utilizadas em diferentes contextos e não apenas em sala de aula;

- Utilização de técnicas com diferentes graus de dificuldade.

Quisemos, desta forma, possibilitar aos nossos alunos, o uso de algumas técnicas e experiências que lhes proporcionassem novas situações de aprendizagem, tal como defende Martins (2009):

“a criatividade é uma característica pessoal que nasce de uma nova combinação de situações de aprendizagem. A criatividade desempenha assim um papel importante devendo ser exercitada e desenvolvida” (p. 226).

Da análise realizada à entrevista de grupo, concluímos que os alunos, maioritariamente, preferiam que o tempo de duração de cada módulo fosse maior, levando isso em linha de conta e porque pretendemos “criar as condições propícias ao desenvolvimento da criatividade” (Martins, 2004, p. 306), propusemos aos alunos a realização de um só projeto que abarcasse as aprendizagens preconizadas nos módulos ainda em falta.

Planificámos os módulos por lecionar tendo, portando, por base a análise do programa e os desejos manifestados pelos alunos, procurando criar neles, em simultâneo, um sentimento de corresponsabilização e autonomia.

Em seguida encontram-se os planos da intervenção pedagógica referentes, respetivamente, ao desenvolvimento do potencial criativo e ao desenvolvimento do projeto propriamente dito.

No próximo quadro apresentam-se objetivos, atividades, formas de avaliação e recursos materiais para a intervenção pedagógica relativa ao desenvolvimento do potencial criativo.

**Quadro 4 - Plano da Intervenção Pedagógica (desenvolvimento da criatividade)**

Objetivos	Atividades	Formas de avaliação	Recursos/ Materiais
- Desenvolver a criatividade através da agilização do pensamento criativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de um PowerPoint sobre Criatividade:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito;</li> <li>- Processo Criativo;</li> <li>- Técnicas de agilização do pensamento criativo.</li> </ul> </li> <li>• Debate sobre o tema.</li> <li>• Realização de exercícios de agilização do pensamento criativo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Flexibilidade “Ensinar o que é um piano a uma criança extraterrestre”;</li> <li>- Palavras Indutoras “Improvisação de textos a partir de palavras”;</li> <li>- Mapa Mental “História a partir do tema «3 PS5»</li> </ul> </li> </ul>	<p>Observação dos alunos em contexto de sala de aula (grelhas de observação - anexo 9).</p> <p>Apresentação dos trabalhos, (grelhas de registo anexo 10).</p> <p>Análise dos exercícios</p>	<p>PowerPoint sobre Criatividade.</p> <p>Alguns materiais disponíveis em sala de aula de auxílio à concretização dos projetos.</p>

	alterando o tempo e o espaço”. • Apresentação oral dos trabalhos. - <i>Brainstorming</i> “Criação e dramatização de uma história a partir do tema «Sete»”.	realizados pelos alunos (grelhas de avaliação (anexo 11)).	
--	--	--	--

No quadro seguinte apresentam-se objetivos, atividades, formas de avaliação e recursos materiais para a intervenção pedagógica relativa ao desenvolvimento do projeto propriamente dito.

Este projeto abarca os objetivos contemplados no programa dos módulos por lecionar: módulo nº 11 – Projeto de Animação, módulo nº 13 – Projeto de Intervenção e módulo nº 15 – Projeto de Animação de Rua. Ainda que os nomes dos módulos possam pressupor a existência de um projeto para cada um deles, os alunos decidiram criar um só projeto, como já referido.

**Quadro 5** - Plano da Intervenção Pedagógica (criação de um projeto de Educação Artística)

Objetivos	Atividades	Avaliação	Recursos/ Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar na criação de projetos inovadores e multidisciplinares</li> <li>• Colaborar na Criação e produção de um espetáculo.</li> <li>• Recriar formas de comunicação.</li> <li>• Aplicar técnicas em arte ligadas ao aspeto criativo no processo de planificação da atividade pedagógica.</li> <li>• Revelar criatividade.</li> <li>• Construir cenários, adereços e figurinos.</li> <li>• Reconhecer o valor da expressão plástica nas artes.</li> <li>• Caracterizar o conceito de improvisação.</li> <li>• Revelar autonomia na execução dos trabalhos</li> </ul>	<p>Realização, em grande grupo, de um <i>Brainstorming</i>.</p> <p>Discussão das ideias para construção de um projeto.</p> <p>Trabalho de projeto.</p> <p>Criação da estrutura de todo o projeto e distribuição dos alunos por grupos de trabalho.</p> <p>Criação do projeto individual de cada grupo de acordo com os temas selecionados.</p> <p>Realização de cenários, adereços e figurinos de acordo com o projeto.</p>	<p>Observação dos alunos em contexto de sala de aula (grelhas de observação) .</p> <p>Grelhas de avaliação do trabalho final:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- análise da produção dos alunos;</li> <li>- análise da forma de apresentação dos trabalhos.</li> </ul>	<p>Papel de cenário</p> <p>Lápis, borracha, etc.</p> <p>Tecidos;</p> <p>Tintas;</p> <p>Papéis decorativos;</p> <p>Revistas;</p> <p>Cartões;</p> <p>Cola;</p> <p>Materiais diversos.</p> <p>Alguns materiais disponíveis em sala de aula de auxílio à concretização dos projetos.</p> <p>Máquina fotográfica e de filmar.</p>

## 2.2 Caracterização da situação inicial

Atendendo a que estamos perante alunos de um curso profissional, supostamente menos sensibilizados e vocacionados para as questões artísticas, consideramos de extrema importância saber o que pensam sobre arte, educação artística e criatividade pelo que realizámos uma entrevista de grupo a fim de conhecermos as suas conceções

sobre as artes plásticas e a sua importância no curso profissional que frequentam e um questionário sobre as suas conceções de criatividade.

Consideramos pertinente esse conhecimento, pois entendemos que nos ajuda a saber como intervir nessa área.

Apresentamos em seguida os resultados obtidos através da análise de conteúdo da entrevista de grupo.

As categorias nas quais se organizou a análise de conteúdo decorrem dos blocos temáticos do guião da entrevista inicial: representações dos alunos sobre a arte e representações dos alunos sobre as artes no curso profissional que frequentam.

### 2.2.1 Representações dos Alunos Sobre Arte

De modo a facilitar a análise e discussão dos resultados organizámos três quadros que reúnem a informação por categorias, subcategorias, indicadores e total de unidades de registo por indicador e que podem ser consultados em anexo 12. A análise de conteúdo global pode ser verificada no quadro que se encontra como anexo 4, como já referido nas opções metodológicas.

A categoria que mais unidades de registo reúne é a que se refere às representações dos alunos sobre a arte, o que pode decorrer do guião da entrevista e não apenas de um maior interesse dos alunos sobre este assunto.

Na categoria representações dos alunos sobre a arte identificámos quatro subcategorias: conceções de arte, conhecimento de formas de produção artística, hábitos de contacto com a arte e iniciativa do contacto com a arte.

Relativamente às conceções de arte, recolhemos indicadores que nos permitem concluir que há diferentes opiniões entre os alunos. Os indicadores com maior número de unidades de registo são: arte como forma de expressão individual e arte como forma de entretenimento e convívio. A título de exemplo, para cada um destes indicadores, transcrevemos as respostas de alguns dos alunos:

DP – “Para mim a arte é uma forma de exprimir sentimentos e pensamentos”

RB – “[...] e sempre foi uma forma, como já foi dito, de lazer e de entretenimento e também de várias pessoas com os mesmos gostos se juntarem e terem alguma alegria no que estão a fazer, por isso se a arte não existisse isso não seria possível”.

Surgem-nos ainda outros indicadores, a saber: arte como forma de expressão diferente, arte como forma de conhecimento da cultura de cada sociedade e

inevitabilidade da arte, a título de exemplo, apresentamos as declarações de outros alunos:

RP – “É através da arte que nos podemos expressar de maneira diferente”,

AR – “A arte é importante porque é para mostrar às pessoas as diversas culturas que existem”, e

CA – “[...] se virmos bem a arte está em todo o lado, podemos não nos aperceber, mas ela está lá”.

A arte como necessidade individual e social e a arte como forma de cultura de uma dada sociedade são outros dos indicadores encontrados nas respostas dos alunos, como os excertos seguintes ilustram:

CA – “[...] a arte também é uma forma de liberdade de expressão e sem a arte também acho que a sociedade não se ia expressar totalmente, não ia ter as suas ideias” e

RB – “[...] mas contribui muito para a nossa própria cultura, para nós próprios”.

Para finalizar esta subcategoria (concepções de arte), surge ainda a ideia de arte como forma de expressão de diferentes perspetivas sobre a sociedade, como sugere a resposta da aluna CA:

“A arte é importante porque nos permite, por exemplo, ver vários pontos de vista sobre a sociedade, há artistas que fazem obras de arte a retratar a sociedade [...]”.

A arte surge também como forma de ganhar a vida, perspetiva exemplificada na resposta do aluno DP:

“A arte é importante, (pronto cada um dá um ponto de vista) para mim a arte é importante para ganhar dinheiro, porque existem pessoas a viverem só da arte”.

Há ainda quem destaque as diferentes interpretações da produção artística, como a resposta da aluna RB sugere:

“Eu acho que cada pessoa tem uma interpretação diferente do que é arte e, para mim, ver arte pode significar uma coisa mas para outra pessoa pode ser outra, por isso eu acho que tem formas de interpretação diferentes e depende de cada pessoa, [...]”.

Embora estes alunos não frequentem um curso de artes e nunca tenham estudado teoria especializada sobre este assunto, verifica-se que têm uma ideia sobre a arte, que se traduz em conceitos diversificados mas complementares, com incidência na noção de arte como forma de expressão individual.

No seu percurso académico, o contacto que os alunos tiveram com a arte visa essencialmente a expressão individual através da mesma. Não surpreende, portanto, que grande parte das respostas aponte nesse sentido.

Verifica-se alguma coincidência/sincronia entre certas concepções de arte manifestadas pelos alunos e algumas competências essenciais de Educação Artística descritas no currículo nacional do ensino básico (2001) tais como: “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno [...]” (p. 149), ajudam no crescimento dos princípios e valores do currículo porque “constituem parte significativa do património cultural da humanidade” (p. 150).

Vários alunos consideram ainda que a arte é uma forma de entretenimento e convívio, o que constitui uma concepção um pouco redutora, por deixar de fora diversos «Objetos Artísticos» e aspetos importantes da arte (tais como: a arte como forma de terapia, de desenvolvimento pessoal, etc.). De qualquer forma, esta resposta foi completada por outras, o que implica que a ideia que os alunos têm de arte não é tão redutora como pode parecer à primeira leitura.

No que concerne ao conhecimento de formas de produção artística, encontramos indicadores que nos mostram que os alunos reconhecem diferentes formas de produção artística. No entanto, cada um dos indicadores tem poucas unidades de registo, talvez porque a partir do momento em que um aluno identificava uma ou mais formas de produção artística os outros não as quisessem repetir.

Alguns alunos optam por enunciar listagens de diferentes formas de expressão artística, como o exemplo do aluno JM mostra:

“Na minha opinião eu acho que a arte deu origem a muitas coisas que nós agora vivemos como é o caso do cinema, exposições [...]”.

Outros alunos, pelo contrário, enunciam essas formas de expressão artística uma a uma, conforme se vão lembrando:

DP – “A escultura [...]”

CS – “A música, [...]”

Surgem-nos outros indicadores, tais como: cinema, pintura, teatro, fotografia, literatura, arquitetura, artes plásticas.

Se bem que a maior parte dos alunos refira as formas artísticas mais conhecidas e tradicionais, alguns enunciam outras formas de arte menos convencionais, como os exemplos seguintes mostram:

AF – “Graffiti, [...]”,

AF – “[...] culinária (arte da cozinha também pode ser, não é?)”,

Pela análise destas respostas, podemos constatar que os alunos conhecem as principais artes, embora não mencionem algumas formas artísticas (como a banda

desenhada ou o artesanato, por exemplo) e mencionem outras cujo âmbito artístico não é consensual (como a culinária). Podemos constatar ainda que são citadas todas as “disciplinas” incluídas na definição que o Decreto-Lei nº 344/1990 faz de Educação Artística<sup>7</sup>.

No que se refere ao tipo de hábitos de contacto com a arte relatado pelos alunos, verificamos que todos os alunos já visitaram museus e mais de 70% destes já tiveram contacto com outras formas de arte. Com efeito, todos os alunos referem as visitas a museus.

Alguns alunos salientam ainda visitas a igrejas, conventos, monumentos, palácios e castelos, como a transcrição da resposta da aluna CA mostra:

“Sim, todos os verões, com a minha família visitamos igrejas [...], e visitamos catedrais e essas coisas”.

Outros alunos, por sua vez, assinalam o contacto com o cinema e o circo e a frequência de espetáculos de teatro, como os excertos seguintes ilustram:

CS – “Costumo ir ao circo, como elas, quando há, também cinema muito frequentemente”

AR – “Costumo ir ao cinema, ao teatro [...]”.

Há ainda alunos que referem a frequência de concertos e feiras na FIL como promotoras do contacto com a arte, como é o caso destas duas alunas:

RR – “Eu vou ao cinema, a concertos [...]” e

CS – “[...], também costumo ir às feiras na FIL (de artesanato, decoração de interiores)”.

Quanto à iniciativa do contacto com a arte, esta parece ficar a dever-se principalmente à escola e à família, como os excertos seguintes sugerem:

IC – “Eu só costumo ir a museus pela escola”;

CS – “[...] também já fui sem ser pela escola, fui ao museu da Marinha com a minha família, foi no verão”.

Apenas 3 alunos afirmaram ser da sua própria responsabilidade a iniciativa do contacto com a arte.

Verificamos, assim, que todos os alunos já tiveram contacto com a arte, principalmente através de visitas a museus, monumentos e espetáculos. Contudo, a maioria dos alunos só visitou museus quando essa visita foi organizada pela escola, uma vez que apenas seis dos catorze alunos diz já ter frequentado locais ou formas de arte com a família e somente três dizem fazê-lo por iniciativa própria. Parece possível concluir,

---

<sup>7</sup> O [Decreto-Lei nº 344/1990, DR 253, Série I, de 1990-11-02](#) no seu número 2 do artigo 1º diz: “[...] entenda-se por educação artística a que se refere, nomeadamente, às seguintes áreas: a) Música; b) Dança; c) Teatro; d) Cinema e audiovisual; e) Artes plásticas”.

por isso, que as famílias de mais de metade destes alunos não tem por hábito promover o contacto com a arte.

É também interessante constatar que, apesar dos alunos terem pelo menos uma disciplina que lhes permite a criação artística, não encaram essa experiência como forma de contacto com a arte.

Ora se, como vimos no capítulo I, o contacto com as artes e as competências artísticas são tão importantes no desenvolvimento integral do individuo e se a maioria destes jovens só tem esse contacto através da escola, como acabamos de comprovar, só poderemos concluir o quão imprescindível é a Educação Artística no currículo escolar.

Concluimos assim, relativamente à primeira categoria, que a representação que os alunos têm sobre a arte lhes foi transmitida sobretudo pela escola, carecendo no entanto de um maior envolvimento e interação entre diferentes formas de educação e produção artística, de contacto com instituições e entidades promotoras de arte.

### 2.2.2 Representações dos Alunos sobre Educação Artística

Relativamente às representações dos alunos sobre as artes no curso profissional que frequentam, os alunos debruçam-se sobretudo sobre os objetivos atribuídos à Área de Expressões no curso, referindo também a relevância da educação artística e as formas de avaliação que gostariam de ter.

No que se refere à relevância da educação artística no curso, salienta-se a aprendizagem através da arte, como a resposta da aluna CS ilustra:

“Nós fomos ao museu da Marioneta, [...] e a gente aprendeu como é que se fazia antigamente os filmes e as marionetas, acho que foi muito interessante para a gente aprender [...]”;

Alguns alunos assinalam ainda que a arte é uma forma de ligar pessoas e expressar emoções, como o excerto seguinte mostra:

CA – “[...] quer trabalhemos com idosos ou com crianças a arte é um meio de ligar as pessoas, é um meio de expressão, é importante neste curso a arte”.

Outros alunos valorizam a articulação entre as expressões artísticas existente no curso.

Relativamente aos objetivos atribuídos à Área de Expressões no curso, os alunos incidem nas aprendizagens que consideram importantes para por em prática no estágio e no seu futuro profissional, como aprender a dinamizar atividades no estágio e no mundo profissional e propor novos desafios, afirmando, por exemplo:

TJ – “A Área de Expressões serve para nos ajudar a mais tarde no nosso mundo profissional a dinamizar mais os dias e a fazer novas atividades com quem estamos a trabalhar”.

AF – “Atividades para desenvolvermos com os idosos, acho que não abrangemos muito essa área”.

O objetivo de desenvolver a criatividade e outras capacidades é também referido pelos alunos, como os excertos seguintes exemplificam:

RR – “Acho que a disciplina de Área de Expressões é das disciplinas em que desenvolvemos mais a nossa criatividade [...]”

AF – “Para poder trabalhar a parte plástica quer com idosos, quer com crianças, para desenvolver conhecimento cognitivo, [...]”.

Os alunos salientam ainda, como objetivo desta Área, a possibilidade de aprender outras técnicas, de reutilizar materiais e de promover o desenvolvimento das artes plásticas em geral, relacionando este desenvolvimento com a criatividade, como se pode confirmar na transcrição seguinte:

RR – “[...] às vezes com uma simples coisa nós podemos fazer outra e se calhar nós não sabíamos isso e com a Área de Expressões conseguimos desenvolver esse nosso lado criativo”.

Da análise desta subcategoria ressalta a ideia de que alguns alunos têm tendência a encarar as aprendizagens da disciplina de Área de Expressões de forma exclusivamente utilitária, como forma de aprender técnicas que poderão aplicar no âmbito profissional; contudo, alguns referiram ainda aspetos importantes ligados ao desenvolvimento pessoal (“desenvolver a criatividade”, “desenvolver capacidades”, etc.).

Relativamente às formas de avaliação desejadas, recolhemos indicadores que nos permitem concluir que os alunos desejariam momentos de avaliação mais dilatados no tempo, avaliação baseada na análise do trabalho realizado e avaliação baseada no relacionamento com os colegas e no esforço dos alunos.

Parece-nos, portanto, que a maior discrepância entre o que se pratica e o desejo manifestado pelos alunos se prende com o tempo de duração dos módulos/momentos de avaliação.

Concluimos com esta segunda categoria, que os alunos consideram essenciais as aprendizagens proporcionadas pela disciplina de Área de Expressões, gostariam que esta lhes oferecesse ainda um leque maior de aprendizagens, acham importante a educação artística no curso e preferiam que a avaliação fosse essencialmente mais dilatada no tempo ou seja, que os módulos tivessem uma duração temporal maior.

A realização desta entrevista permite-nos constatar que embora os alunos tenham uma conceção de arte e um conhecimento de formas de produção artística razoável, o mesmo já não se verifica no que toca a hábitos de contacto com a arte.

Se levarmos em linha de conta o defendido por vários autores que referimos no capítulo I, tais como Santos (1977), Porcher (1982), Saunders (1986), Sousa (2003), entre outros, em que uma das muitas potencialidades da Educação Artística se prende com o desenvolvimento da criatividade, podemos relacionar o problema por nós detetado (pouca criatividade revelada pelos nossos alunos) e já referido no ponto 2.1. Definição da Problemática, com a conclusão desta entrevista.

Estes dados possibilitam-nos compreender melhor as dificuldades dos alunos e são fundamentais para planear a intervenção.

### 2.2.3 Conceções de Criatividade

Conhecer a representação que os alunos têm da criatividade ajuda o professor a saber como intervir nessa área, além de que pode ser uma forma de levar os alunos a pensarem sobre o assunto e a tomarem consciência das suas próprias ideias sobre o mesmo, tornando-os mais disponíveis para aprendizagens a esse nível.

As categorias nas quais se organizou a análise de conteúdo decorrem das questões apresentadas no questionário: noção de criatividade, autoavaliação da criatividade, criatividade na atividade profissional, campos de utilização da criatividade e invenções criativas da humanidade.

De modo a facilitar a análise e discussão dos resultados organizámos seis quadros que reúnem a informação por categorias, subcategorias, indicadores e total de unidades de registo por indicador e podem ser consultados em anexo 13. A análise de conteúdo global pode ser verificada no quadro em anexo 5, como já referido.

A categoria que mais unidades de registo reúne é a que se refere às invenções criativas da humanidade

No que se refere à noção de criatividade identificámos quatro subcategorias: criatividade no uso de técnicas e materiais, criatividade como forma de expressão individual, critérios de identificação da criatividade e origem da criatividade.

Relativamente à criatividade no uso de técnicas e materiais, observamos que uma das noções de criatividade reconhecida pelos alunos é a capacidade de ter ideias para transformar objetos e materiais ou dar-lhes outro uso, transformando os objetos, ou

utilizando materiais diversificados. A título de exemplo, para cada um destes indicadores, temos as respostas dos alunos:

AF – “Criatividade é ter imaginação para transformar objetos e dar outra utilidade às coisas”

AR – “Criatividade é algo que se possa fazer com diversos materiais e diversos pensamentos”

No que se refere à criatividade como forma de expressão individual, verificamos que os alunos consideram criativo o modo como algumas pessoas conseguem expressar o que sentem ou a sua capacidade para ser original, como as respostas seguintes mostram:

JM – “Eu entendo por criatividade que é uma forma de expressarmos como nos sentimos”

IC – “Criatividade é uma forma de expressarmos a nossa imaginação e sermos originais”

Relativamente aos critérios de identificação da criatividade, constatamos que os alunos consideram criativas capacidades como: expressão de sentimentos, reprodução do real, transmissão de mensagens ou o uso de materiais de forma original. Os alunos expressam estas opiniões em afirmações como as que se seguem:

AS – “Gostei da silhueta da [...] porque estava feita com tecidos, botões, etc.”

DP – “[...] pois mostraram realmente a amizade e a cumplicidade que as une”

A capacidade de transmitir uma mensagem e capacidade de reproduzir o real é também referida por alguns alunos:

AC – “Pois conseguiu elaborar bastante a sua silhueta e conseguiu transmitir as 3 palavras que ela escolheu”.

CA – “pois a sua silhueta era a que se percebia logo quem era a pessoa, e tinha tudo a ver com ela”.

No que concerne à origem da criatividade, a maioria dos alunos considera que cada indivíduo já nasce criativo, tendo ainda a possibilidade de desenvolvê-la durante a vida. Os excertos seguintes são ilustrativos destas opiniões:

CA – “Na minha opinião a criatividade é inata”.

RR – “Acho que cada um a tem dentro de si, mas também é desenvolvida através de conhecimentos, observações e ideias”.

IA – “Acho que tanto pode nascer com uma pessoa como pode ser desenvolvida”.

RP – “A criatividade é desenvolvida, não nasce connosco, não nascemos criativos, aprendemos a sê-lo”.

Ao analisarmos esta primeira categoria, concluímos que os alunos associam a criatividade à transformação de objetos, à forma como se utilizam materiais diversificados, à expressão de sentimentos e ideias, parecendo possível concluir que dão mais

importância à forma do que às ideias. Quase todos consideram que a criatividade é simultaneamente inata e passível de desenvolvimento.

Relativamente à autoavaliação da criatividade, encontramos três subcategorias: positiva, para os alunos que se consideram criativos, negativa para os alunos que dizem não ter criatividade e intermédia para os que, de alguma forma ou em algum momento o consideram ser.

Na autoavaliação positiva, surge-nos com mais unidades de registo o indicador utilização pessoal das técnicas e materiais, o qual podemos ilustrar com a resposta da aluna:

AR – “existe muitos materiais que eu reutilizo, por isso, torno-me criativa”.

Imaginação, é outro indicador que encontramos, por exemplo, na resposta da aluna:

CS – “Sim, gosto sempre de imaginar e depois passar para o papel. Tento sempre criar algo que defina e que tenha um toque especial! Acho que todos nós conseguimos ser criativos mas de maneiras distintas. Nas aulas de área de expressões consigo usar a criatividade na parte dramática e plástica”.

Outros indicadores identificados nas respostas dos alunos relacionam-se com a inovação e gosto em arriscar e também com a capacidade de expressão, como as respostas seguintes exemplificam:

TJ – “Sim, eu considero-me uma pessoa criativa, porque tenho muitas ideias e adoro criar coisas diferentes e novas. Acho que faz parte da criatividade inovar e arriscar, eu gosto muito de arriscar”.

DP – “Sim, acho que o meu trabalho fala por si. Criatividade é o que não falta”.

No que se refere à autoavaliação negativa, o indicador por falta de imaginação é o que obtém mais referências, o que, de algum modo, confirma que os alunos associam criatividade à imaginação.

Para terminar a autoavaliação que os alunos fazem, temos ainda uma subcategoria que designámos como intermédia, na qual incluímos respostas menos assertivas, como as que seguem:

AS – “Considero-me uma pessoa criativa, mas por vezes tenho dificuldade em expressar-me”.

IA – “Às vezes, depende do assunto”.

Ao analisarmos quantitativamente a autoavaliação da criatividade, verificamos que 50% dos alunos envolvidos no estudo se considera criativo, cerca de 36% dos alunos não se considera criativo por falta imaginação ou falta de utilização da criatividade e os

restantes consideram ter uma criatividade intermédia (em alguns momentos ou em alguns contextos).

No que concerne à criatividade na atividade profissional identificámos três subcategorias: atividades sociais, atividades artísticas e culturais e outras atividades.

No que se refere às atividades sociais, vários alunos consideram a atividade de professor como sendo uma profissão onde se manifesta a criatividade.

Relativamente às atividades artísticas e culturais, sem dúvida as consideradas pelos alunos como as atividades profissionais onde mais se manifesta a criatividade, o indicador artes plásticas, surge com maior número de referências que os restantes. Artes do espetáculo, literatura e música são outros indicadores também encontrados nas respostas dos alunos.

Por último, em outras atividades, encontramos dois indicadores: comércio, com maior número de referências e serviços apenas com uma.

Constatamos, com a análise desta categoria, que as atividades profissionais reconhecidas pelos alunos como sendo mais criativas são, sem dúvida, as atividades artísticas. Não será por acaso que o Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI nos diz que “Todos os seres humanos têm potencial criativo. A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos”, acrescenta ainda que “A Educação Artística contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte” (p. 6).

Por outro lado, constata-se também que, quando se pensa em profissões ligadas à criatividade, as atividades artísticas acabam por ser as mais óbvias. Nesse sentido, as respostas da maioria dos alunos são, de certa forma, as mais previsíveis neste tipo de questionários, embora não deixem de estar corretas.

Relativamente à categoria campos de utilização da criatividade os alunos consideram que a criatividade é utilizada em diversos campos do nosso dia-a-dia, como os excertos seguintes ilustram:

AC – “A criatividade na minha opinião pode ser utilizada até para o nosso dia-a-dia, para a nossa casa, para as nossas coisas, etc.”

IA – “Em todo o lado, na vida pessoal, no trabalho, com a família e amigos”.

Curiosa é a afirmação de uma aluna que considera que pode haver criatividade até na maneira de falar.

Os dados parecem, portanto, indicar que os alunos têm consciência da importância da criatividade na resolução de problemas do dia-a-dia, por mais comuns que possam parecer.

No que se refere à última categoria, invenções criativas da humanidade, identificámos cinco subcategorias: meios de transporte, ciência e tecnologia, moda, atividades artísticas e culturais e saúde e bem-estar.

Na primeira subcategoria, meios de transporte, verificamos que os alunos consideram os meios de transporte mais utilizados pelo Homem (uma vez que não indicaram submarino, por exemplo) como invenções criativas da humanidade, dando especial relevo aos meios de transporte terrestres.

A subcategoria ciência e tecnologia foi a que registou maior número de referências quando comparada com as restantes. Nela recolhemos seis indicadores que nos permitem concluir que os alunos reconhecem como invenções criativas, tecnologias bastante diversificadas.

Relativamente à subcategoria moda, também ela considerada pelos alunos, como uma invenção criativa da humanidade, recolhemos os indicadores roupa, acessórios e calçado.

Ao analisarmos a subcategoria atividades artísticas e culturais, verificamos que foram obtidos indicadores com alguma diversidade, sendo as artes do espetáculo as mais referidas.

De uma forma geral, os alunos mencionaram invenções relativamente recentes na História da Humanidade (tirando uma ou outra exceção, como o caso do Fogo, da Escrita, do Teatro, da Culinária ou dos Dias Festivos) e que estão relacionadas com o seu dia-a-dia.

Em síntese, entrevista e questionário permitiram-nos conhecer as representações dos alunos relativamente à Educação Artística e à Criatividade. Também forneceram indicadores que nos permitiram confirmar a necessidade de realizar esta intervenção, pois quando confrontados com a questão: “Consideras-te uma pessoa criativa?”, 50% dos alunos responderam não ser criativos ou terem dificuldade em sê-lo, além disso, na análise da entrevista, verificámos que os alunos gostariam que a disciplina de área de expressões lhes oferecesse ainda um leque maior de aprendizagens.

## 2.2.4 Análise da Fluidez, Flexibilidade e Originalidade

Sendo nosso objetivo principal ajudar os alunos a desenvolver o seu potencial criativo, recorrendo para isso a técnicas de agilização do pensamento criativo, criadas por vários autores e descritas anteriormente, considerámos importante a aplicação de um exercício, baseado nos testes de Pensamento Criativo de Torrance (1976) e referidos por Lubart (2007), em duas fases, uma no início do processo, para recolha de dados inicial e outra no final para posterior comparação e análise dos resultados. Embora o objetivo inicial deste exercício fosse apenas a recolha de dados, ele acabou também por contribuir para a agilização do pensamento criativo.

Assim, propusemos aos alunos que, em 10 minutos, indicassem usos alternativos para um sapato. Fornecemos a cada aluno uma folha que identificaram com o seu nome e número, seguidamente pedimos-lhes que, em silêncio, cada um escrevesse o maior número possível de utilizações para um sapato, dispondo apenas de 10 minutos para o efeito. Marcámos o tempo e, findo este, recolhemos as folhas com as respostas dos alunos que analisámos posteriormente.

Na avaliação dos resultados optámos por considerar apenas os três índices que, segundo Lubart (2007), foram considerados na teoria inicial de Guilford (1967): flexibilidade, fluidez e originalidade e, segundo o mesmo autor (Lubart, 2007), posteriormente também considerados por Torrance (1976), para quem

“a fluidez é medida contando o número de ideias geradas por um indivíduo, a flexibilidade em contar o número de categorias diferentes de ideias gerais e a originalidade em compatibilizar a frequência das aparições das ideias em um conjunto de amostra interrogada” (p. 161).

Apresentamos em seguida, os resultados obtidos na resolução do exercício inicial.

**Quadro 6** - Resultados do Exercício - usos alternativos para um sapato

Alunos	Parâmetros de Observação		
	Fluidez	Flexibilidade	Originalidade
AC	14	10	5
AF	10	5	2
AR	9	3	3
AS	5	4	0
CA	12	9	3
CS	23	11	10
DP	25	13	13
IA	11	9	3
IC	3	2	0

JM	12	9	4
RP	6	3	3
RB	10	7	2
RR	13	9	4
TJ	12	9	5
Média	11,78	7,35	4,05

A recolha dos dados obedeceu aos seguintes critérios:

**Fluidez** - sendo este parâmetro caracterizado pela capacidade de produção abundante de ideias num determinado espaço de tempo, os resultados aqui registados são o cálculo do número de respostas dadas por cada aluno.

**Flexibilidade** – é a avaliação da variedade de elementos ou seja a capacidade de abandonar velhos pensamentos no tratamento de problemas e de encontrar novas direções.

Para podermos contabilizar os resultados deste parâmetro, primeiro agrupámos as respostas por categorias, tal como se pode verificar no anexo 14 e depois contabilizámos o número de categorias diferentes obtidas por cada aluno.

**Originalidade** – como a originalidade é a capacidade de produção de respostas únicas a situações específicas, ou ainda, a capacidade de pensar em coisas que mais ninguém tenha pensado, neste parâmetro contabilizámos, em cada aluno, o número de respostas únicas isto é, que não tinha sido indicado por nenhum colega.

### 2.2.5 Registo da Autonomia dos Alunos

Sendo um dos objetivos do nosso estudo identificar os efeitos do trabalho de projeto no desenvolvimento da autonomia dos alunos recolhemos no início do ano letivo, durante a lecionação do primeiro módulo, informações sobre a autonomia demonstrada pelos alunos durante a realização dos trabalhos, a fim de podermos comparar com novos dados a recolher no final do processo de intervenção.

Os parâmetros de observação escolhidos resultam das dificuldades por nós detetadas durante o ano letivo 2011/2012 como referido anteriormente.

O quadro seguinte apresenta os resultados obtidos durante a 1ª observação.

**Quadro 7 - Autonomia revelada pelos alunos**

Alunos	Parâmetros de Observação			
	Solicita a ajuda dos colegas	Solicita a ajuda do professor	Gere o tempo adequadamente	Traz materiais por iniciativa própria
AC	Regularmente	Regularmente	Por vezes	Às vezes
AF	Regularmente	Frequentemente	Normalmente sim	Às vezes
AR	Frequentemente	Regularmente	Não	Raramente
AS	Regularmente	Frequentemente	Normalmente sim	Às vezes
CA	Regularmente	Frequentemente	Normalmente sim	Raramente
CS	Raramente	Regularmente	Normalmente sim	Às vezes
DP	Regularmente	Raramente	Não	Não
IA	Frequentemente	Regularmente	Normalmente sim	Raramente
IC	Frequentemente	Regularmente	Normalmente sim	Raramente
JM	Frequentemente	Regularmente	Não	Não
RP	Frequentemente	Frequentemente	Não	Raramente
RH	Raramente	Regularmente	Normalmente sim	Às vezes
RR	Raramente	Raramente	Não	Raramente
TJ	Raramente	Raramente	Não	Frequentemente

Como podemos verificar no quadro anterior, a maioria dos alunos solicita a ajuda dos colegas e/ou do professor regularmente ou mesmo com frequência, só cerca de 50% dos alunos consegue gerir o tempo adequadamente e apenas 7% traz frequentemente, para a aula, material por iniciativa própria.

## 2.3 Planificação e Descrição da Intervenção

### 2.3.1. Desenvolvimento da Criatividade Através da Agilização do Pensamento Criativo

Após o planeamento da intervenção pedagógica passámos à planificação das aulas.

Atendendo a que um dos objetivos do nosso estudo é verificar se o recurso a estratégias de promoção da criatividade tem efeitos na fluidez, flexibilidade e originalidade iniciámos a intervenção pedagógica com a aplicação de exercícios de desenvolvimento do potencial criativo os quais, segundo Siqueira (2012), fornecem métodos que ajudam a analisar o problema sob perspetivas diferentes, ajudam à libertação dos bloqueios mentais, a desenvolver a imaginação e a combinar ideias de forma diferente.

Em seguida e, numa primeira fase, encontra-se a planificação e descrição das aulas de aplicação dos exercícios de desenvolvimento do potencial criativo.

Numa segunda fase surge a planificação e descrição das aulas do desenvolvimento do projeto propriamente dito.

**Quadro 8 - Planificação de Aulas (exercícios de agilização do pensamento criativo)**

Objetivos	Estratégias	Atividades	Tempo	Recursos Materiais	Formas de Avaliação
Refletir sobre a importância da Criatividade; Reconhecer a importância da atividade criadora na educação;	Acompanhamento oral do material a visionar. Diálogo Prof/alunos.	Apresentação de um PowerPoint sobre Criatividade: - Conceito; - Processo Criativo; - Técnicas de agilização do pensamento criativo. • Debate sobre do tema.	1x50 min.	Computador portátil; Data Show; PowerPoint sobre Criatividade	
Desenvolver a criatividade através da agilização do pensamento criativo;	Técnicas de desenvolvimento da Criatividade.	- Flexibilidade: “Ensinar o que é um piano a uma criança extraterrestre” • Apresentação oral do trabalho.	1x50 min.	Materiais disponíveis na sala de aula e que possam servir de auxílio à concretização /apresentação dos trabalhos.	Observação dos alunos em contexto de sala de aula (Grelhas de observação) Apresentação dos trabalhos (grelhas de registo).  Análise dos exercícios realizados pelos alunos (grelhas de avaliação).
Realizar exercícios de agilização do pensamento criativo.		- Palavras Indutoras: “Improvisação de textos a partir de palavras”: 1. Cada aluno escolherá uma palavra com a qual se identifique; 2. Formação de grupos de 4 ou 5 alunos; 3. Criação de histórias a partir das palavras escolhidas por cada elemento do grupo; 4. Escrita das histórias; 5. Dramatização das histórias.	3x50 min.		
		- Mapa Mental: “Construção de um mapa mental a partir da própria turma “PS5”. Criação da história a partir do tema «PS5» alterando o tempo e o espaço”. • Apresentação oral do trabalho.	4x50 min.		
		- <i>Brainstorming</i> : Criação e dramatização de uma história a partir do tema «Sete». • Apresentação/dramatização do trabalho.	7x50 min.		

Na 1ª aula, das 16 destinadas à aplicação dos exercícios de desenvolvimento do potencial criativo (de 21-11 a 10-12-2012), foi apresentado um PowerPoint, (anexo 15) onde foram abordados:

- O Conceito de Criatividade;
- O Processo Criativo;
- Técnicas de agilização do pensamento criativo.

O PowerPoint continha apenas alguns tópicos e imagens, tendo os conceitos sido apresentados pelos professores e debatidos entre os mesmos e os alunos. Com esta apresentação, pretendeu-se desmistificar algumas ideias sobre a criatividade (reveladas nas respostas que os alunos deram no questionário) e ao mesmo tempo colocá-los em contacto com alguma investigação que foi feita sobre o assunto.

Martins, (2009) baseando-se em Koriscik, 1992; Amabile,1996; Cropley,1997 e Artero, 2001 defende que:

“a informação torna-se importante para a consolidação da percepção, apreciação e a formação de juízos de valor, entendidos numa perspectiva cognitivista, como operações mentais que estabelecem mecanismos de elevada complexidade, e que permitem relacionar a informação transformando-a em conhecimento pessoal” (p. 259).

Apresentaram-se também algumas técnicas de agilização do pensamento criativo, (mapa mental, lista de atributos, palavras indutoras, etc.) que os alunos poderão utilizar futuramente, sempre que necessitem da criatividade para resolver problemas de natureza académica, profissional ou outra.

Posteriormente foram apresentados alguns exercícios/jogos de avaliação da criatividade, (anexo 16) como, por exemplo, o jogo dos copos e a análise de uma imagem.

Para o jogo dispusemos seis copos lado a lado em cima de uma mesa, enchemos os três primeiros com sumo e lançámos o desafio aos alunos: como é possível dispor os copos, alternando um cheio com um vazio, mexendo apenas num copo? Os alunos superaram o exercício sem grande dificuldade, tendo concluído que bastava pegar no segundo copo e vaziar o líquido no quinto.

De seguida foi apresentada uma imagem e perguntou-se aos alunos o que viam na mesma. A uma primeira observação, via-se uma determinada imagem; contudo, após uma observação mais cuidada a imagem parecia completamente diferente. Os alunos responderam aos exercícios com interesse.

Nas aulas seguintes realizámos vários exercícios para agilização do pensamento criativo, prosseguindo assim a finalidade de desenvolver a criatividade dos alunos e indo ao encontro do defendido por Martins (2004)

“o ensino da criatividade (por exemplo, através da realização de programas de treino específicos) pode constituir um meio de provocar o desenvolvimento global das pessoas envolvidas, de despertar nelas toda uma série de capacidades de desenvolvimento pessoal e profissional que muitas vezes estão adormecidas” (p. 301).

Na 2ª aula lançámos um desafio aos alunos: como ensinariam o que é um piano a uma criança extraterrestre?

Os alunos dividiram-se em 3 grupos à sua escolha. Depois dos grupos formados, elaboraram um texto explicando sequencialmente quais as tarefas que executariam para solucionar o problema apresentado. Após a construção do texto, cada grupo apresentou a sua proposta de resolução do problema aos professores e colegas.

O objetivo era que os alunos olhassem de outra forma para um objeto que conhecem (o piano) e tentassem procurar novas formas de o definir, de modo a comunicar com alguém que não tem as mesmas referências.

A proposta apresentada pelo 1º grupo (anexo 17) foi a que mais surpreendeu positivamente, não só pela solução encontrada, mas essencialmente pela forma como a apresentaram, pois fizeram uma dramatização onde cada aluno encarnou um papel (incluindo o de extraterrestre) que personificou na apresentação da solução.

Nas 3 aulas seguintes os alunos tiveram de resolver um exercício um pouco mais complexo. Cada um escolheu uma palavra com que se identificasse. De seguida dividiram-se em três grupos, de iniciativa dos alunos e foi-lhes proposto que criassem uma história a partir da palavra dita por cada um dos elementos. Criada a história, foi-lhes proposta uma dramatização em três fases: escrita de um guião, ensaio e apresentação à turma.

Na criação e apresentação deste trabalho, distinguiu-se o 3º grupo, com a história mais original e a dramatização mais criativa, intitulada “Viagem a Inglaterra” (anexo 18).

Da 6ª à 9ª aula, os alunos criaram uma história a partir da criação de um mapa mental.

Foi recordado, aos alunos, o que era um mapa mental, como se construía, como podia ser utilizado e de seguida foi-lhes pedido que construíssem um mapa mental cujo tema central era a própria turma “PS5” e o percurso da mesma desde que estão juntos (há 3 anos).

Mais uma vez os alunos formaram três grupos à sua escolha.

Após a criação do mapa mental, cada grupo, pegou numa ou em várias ramificações e construiu uma história alterando o tempo e o espaço onde se desenrolava a ação, a título de exemplo apresentamos, no anexo 19, a história criada pelo 3º grupo.

Terminaram com a apresentação oral da história criada.

Nas 7 aulas seguintes, (da 10ª à 16ª) o desafio colocado aos alunos foi a “Criação e dramatização de uma história em torno do número «Sete»: o tema teria de estar relacionado com este número, cada grupo teria sete elementos, cada dramatização teria

aproximadamente sete minutos e os alunos dispunham de 7 tempos letivos (de 50 minutos cada) para prepararem e apresentarem o trabalho.

Este exercício tinha vários objetivos: o desenvolvimento da criatividade (como os outros), a criação de novas dinâmicas da turma (os alunos estavam habituados a grupos mais pequenos e a trabalharem sempre com os mesmos colegas), a melhor gestão do tempo (a precisão do número de tempos letivos para preparar o trabalho obrigava-os a uma melhor organização) e o desenvolvimento de competências específicas ligadas às expressões.

Cada grupo começou por fazer um *bainstorming*, tendo o número 7 como ponto de partida. Os professores deram alguns exemplos: os sete mares, as sete notas musicais, as sete colinas de Lisboa, as sete portas de Tebas, etc.

Um dos grupos criou uma história a partir dos sete anões, juntando-lhe outros elementos relacionados com o número: os anões trabalhavam em Sete Rios, numa empresa chamada Sete Ofícios e iriam receber um recado do Cristiano Ronaldo (CR7) (anexo 20).

O outro grupo apresentou uma história que relacionava o James Bond (007) e os sete pecados mortais (anexo 21).

Neste processo o grupo dos 7 anões teve a ideia de utilizar máscaras de gesso que mostrassem as características principais de cada anão. Por esse motivo utilizaram dois tempos letivos para construir as máscaras de gesso e um tempo letivo para desenharem ou pintarem a expressão que desejavam.

Na figura seguinte apresentamos uma amostra de produtos realizados pelos alunos.



**Fig. 1** - Máscaras de gesso efetuadas pelos alunos do grupo 1

Ambos os grupos conseguiram apresentar histórias interessantes dentro do limite tempo que lhes foi pedido. A história que mais nos cativou foi a dos Sete Anões, por se ter revelado mais original, tanto na ideia em si como na dramatização.

Em conclusão: estes exercícios tinham o objetivo de trabalhar o potencial criativo e prepará-los para o trabalho de projeto que se iniciou nas aulas seguintes. De uma forma

geral os alunos mostraram entusiasmo aos exercícios, conseguiram realizá-los e superaram as nossas expectativas.

### 2.3.2. Criação e Apresentação de um Projeto de Educação Artística

Após a aplicação dos exercícios de desenvolvimento do potencial criativo passámos à criação e posterior apresentação de um projeto de educação artística, de forma a podermos verificar se o trabalho de projeto tem efeitos no desenvolvimento da autonomia dos alunos e se o recurso a estratégias de promoção da criatividade tem efeitos na aplicação da fluidez, flexibilidade e originalidade no planeamento e desenvolvimento de projetos.

No quadro seguinte apresenta-se a planificação de aulas do projeto.

**Quadro 9** - Planificação de Aulas (criação e apresentação de um projeto de E. A.)

Objetivos	Estratégias	Atividades	Tempo	Recursos Materiais	Formas de Avaliação
Colaborar na criação de projetos inovadores e multidisciplinares.	Diálogo Prof/alunos. Apresentação dos objetivos de cada módulo.	Apresentação / informação dos 3 módulos que falta lecionar. Realização, em grande grupo, de um <i>Brainstorming</i> para a leção dos módulos apresentados. Discussão das ideias para construção de um projeto. Criação da estrutura de todo o projeto e distribuição dos alunos por grupos de trabalho.	2x50 min.	Papel Esferográfica	Observação dos alunos em contexto de sala de aula: Grelhas de observação  Grelhas de avaliação do trabalho final.
Definir a sequencialidade e das etapas de um projeto. Colaborar na criação e produção de um espetáculo. Construir cenários, adereços e figurinos. Revelar criatividade. Revelar autonomia na execução dos trabalhos. Selecionar espaços.	Trabalho de projeto. Acompanhamento dos alunos nos seus trabalhos: - Dar apoio; - Tirar dúvidas; - Identificar dificuldades; - Verificação da má utilização dos materiais; - Correção.	Criação do projeto de cada grupo, de acordo com os temas selecionados.  Realização de cenários, adereços e figurinos de acordo com o subprojeto "Animação de Rua": - Adaptação de roupas usadas; - Criação e elaboração do cenário; - Construção de adereços; - Construção de instrumentos musicais a partir da reutilização de materiais.  Escolha de músicas e ritmos. Ensaio da dança contemporânea dos Deuses. Ensaio do concerto/ritmos.  Análise da apresentação do subprojeto "Animação de Rua" e do trabalho desenvolvido até ao momento. Reformulação do projeto com base na	3x50 min.  25x50 min.  9x50 min.  3x50 min.	Papel de cenário, lápis, borracha, tintas, pincéis, papéis decorativos, etc.  Tecidos (roupas usadas), Revistas, jornais, cartões, caixas, etc. Materiais	Apresentação dos trabalhos.  Grelhas de registo

		análise efetuada (se necessário). Escolha do local onde será apresentado o projeto final.		reciclados diversos (garrações e garrafas de plástico, caricas, etc.) Balões e cola branca Computador. Alguns materiais disponíveis em sala de aula (leitor de cd).	
Recriar formas de comunicação. Aplicar técnicas em arte ligadas ao aspeto criativo no processo de planificação da atividade pedagógica. Reconhecer o valor da expressão plástica nas artes.	Acompanha mento dos alunos: - Dar apoio; - Tirar dúvidas; - Identificar dificuldades; - Exemplificar técnicas; - Verificação da má utilização dos materiais; Correção.	Criação dos guiões. Realização de cenários, adereços e figurinos de acordo com o projeto: - Criação de fantoches; - Adaptação de roupas usadas; - Criação e elaboração de cenários; - Construção de adereços.	32X50 min.		
Construir espaços cénicos. Caracterizar o conceito de improvisação. Dramatizar as ações definidas no projeto elaborado pelos alunos.		Ensaio das ações definidas no projeto.	14X50 min.		
		Preparação e decoração do espaço de apresentação do projeto/espetáculo.	2X50 min.	Computador, <i>Data show</i> , cenários, adereços e figurinos produzidos pelos alunos.	
		Apresentação/dramatização do espetáculo.	2X50 min.		
Refletir sobre todo o processo de trabalho. Avaliar o trabalho desenvolvido.	Reflexão com os alunos sobre o trabalho realizado, fazendo um balanço crítico sobre todo o processo desenvolvido Auto e hetero avaliação.	Debate refletivo de todo o processo de execução.  Aplicação do exercício de verificação de fluidez: "Indicar o maior número possível de utilizações para um sapato". Aplicação do questionário de avaliação final do projeto.	2x50 min	Questionário	Análise do questionário de avaliação final do projeto. Análise dos resultados obtidos no exercício de verificação da fluidez.

Começámos a trabalhar no projeto final na primeira aula do 2º período (3-1-2013).

No início da primeira de duas aulas informámos os alunos que, para dar cumprimento ao programa da disciplina, faltava lecionar três módulos:

Módulo 11. Projeto de Animação;

Módulo 13. Projeto de Intervenção;

## Módulo 15. Projeto de Animação de Rua<sup>8</sup>.

Apesar de o título dos módulos nos poder induzir a ideia de que é necessário desenvolver um trabalho de projeto diferente em cada um deles, o programa da disciplina é flexível e permite a criação de um projeto transversal a vários módulos.

Era, portanto, necessário decidir se desenvolveríamos um projeto por cada módulo, ou se, ao invés, desenvolveríamos um projeto que abarcasse os conteúdos e os objetivos dos três módulos.

Explicámos então aos alunos quais os módulos por lecionar, bem como os objetivos e os conteúdos descritos no programa da disciplina. De seguida, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos através da participação em decisões coletivas, deixámos que os mesmos debatessem e decidissem qual das duas metodologias seria utilizada.

Um verdadeiro trabalho de projeto, seja proposto pelo professor ou pelos alunos, implica negociação. Ou seja, se o professor rejeitar o modelo diretivo e exercer uma “autoridade democrática” (programa de Área de Expressões, 2008 p. 8), terá de estabelecer um clima permanente de negociação com os alunos, em todas as fases do projeto.

Ora, esta negociação, como sustentam Leite e Arez (2011), permite que os alunos se interroguem sobre os próprios objetivos e modos de os alcançar, “favorecendo o seu envolvimento e responsabilização por uma situação em que são intervenientes diretos” (p. 90), favorecendo assim o desenvolvimento da criatividade e da autonomia.

Após algum debate e reflexão, os alunos decidiram elaborar um único projeto que abarcasse os três módulos.

Uma vez que a disciplina de Área de Expressões abarca as componentes plástica e dramática, os professores decidiram que os alunos apresentariam um “espetáculo” constituído por pequenas cenas com um tema comum, sendo a expressão plástica explorada através da criação de cenários e de adereços cénicos.

Definiu-se, ainda em negociação com os alunos, que haveria duas apresentações. Primeiramente seria representada uma animação de rua no átrio da escola, no dia 15 de Fevereiro (data em que se comemora o Dia do Patrono da escola). Posteriormente, seria preparado todo o espetáculo com diferentes cenas dramáticas para a 2ª apresentação e o projeto culminaria com a apresentação e avaliação do mesmo.

---

<sup>8</sup> Programa de Área de Expressões, página 9.

Solicitámos, então, que os alunos definissem ideias concretas para a criação, tanto da animação de rua, como do espetáculo final. Assim, começámos por realizar, em grande grupo, um *brainstorming* a fim de “gerar em curto prazo uma grande quantidade de ideias sobre um assunto a ser analisado ou resolvido” (Siqueira, 2012, p. 32), proporcionando aos alunos o desenvolvimento da sua criatividade.

O método utilizado produziu o efeito pretendido, uma vez que os alunos sugeriram imensas ideias distintas. De seguida, era necessário selecionar as que seriam trabalhadas, de acordo com as condições disponíveis, o potencial de cada ideia e os próprios interesses dos alunos.

Uma vez que seria extremamente difícil trabalhar sempre com toda a turma, optámos por dividi-la em pequenos grupos. Pareceu-nos mais adequado deixar os alunos escolherem com que colegas iriam trabalhar nesta primeira fase, pois entendemos que, de forma a desenvolver a autonomia dos alunos, era importante que eles pudessem tomar o maior número de decisões possíveis. Além disso, a existência de alguns conflitos entre alguns grupos implicava que os mesmos fossem geridos de forma cautelosa. Impor uma formação de grupos, a contragosto dos alunos, poderia boicotar todo o projeto.

Os alunos organizaram-se e formaram três grupos.

Formados os grupos, era necessário concluir a fase de planificação. Era importante decidir qual o tema aglutinador do projeto (para evitar que este se transformasse numa mera colagem dos trabalhos dos diferentes grupos) e quais as tarefas a desenvolver por cada grupo.

Considerando então as ideias obtidas a partir do *brainstorming*, os grupos escolheram as tarefas que desenvolveriam e, a partir de um debate, por consenso, chegou-se à conclusão que o tema aglutinador seria o circo.

Selecionado o tema e as tarefas de cada grupo, a turma definiu, com auxílio dos professores, a estrutura do projeto:

- 1- Um apresentador de TV apresenta o circo – Grupo 3.
- 2- Turma da Luta – todos os grupos (*sketches* inspirados nos “Homens da Luta”).
- 3- Desfile / Estátuas / Feira de Culturas – Grupo 3.
- 4- Teatro Mudo (eventualmente com palhaços ou mimos) – Grupo 2.
- 5- Índios – Grupo 1 (vestidos e maquilhados de Índios, os alunos fingiriam tocar vários instrumentos musicais).
- 6- Teatro de Marionetas – Grupo 2.

7- Palhaços em Bicicletas / *Trailers* – Grupo 1 (vestidos de palhaços, os alunos entrariam de bicicleta e tentariam representar *trailers* de filmes famosos).

8- Dança (vestidos de deuses) – Grupo 1.

9- Concerto com Instrumentos Reciclados (ligado à Dança na Animação de Rua) - Grupos 2 e 3.

10- Entrevista ao Público – Grupo 3.

Apesar de nem todos os pontos estarem particularmente relacionados com o circo, optámos por mantê-los, deixando os alunos decidir as ideias autonomamente e evitando que o tema geral lhes limitasse a criatividade. Contudo, optou-se por chamar «Circo? Sódenome!» ao projeto, uma vez que não foi seguido o esquema de um circo tradicional.

Nas três aulas seguintes, os alunos reuniram-se em pequenos grupos e cada um deles criou o seu projeto de acordo com os temas selecionados.

Nas aulas 6 e 7, cada grupo informou os restantes sobre as atividades que iriam realizar e definiu-se como seria a animação de rua a apresentar no dia do Patrono da Escola. Depois de um debate entre a turma, chegou-se à conclusão que a animação poderia de certa forma ligar a atividade 8 (dança dos deuses) e 9 (concerto com instrumentos reciclados). Para isso, foi necessário criar uma estrutura dramática que permitisse ligar estas ações. A ideia subjacente a esta dramaturgia era a de um confronto entre a cultura “erudita” (música clássica, piano, deuses da mitologia grega) e a cultura “popular” (rock tocado com instrumentos criados com materiais reciclados).

Partindo desta ideia, definiu-se a seguinte estrutura:

- Um pianista entra em cena e toca piano (em *playback*).
- Entra Zeus, seguida por outros deuses.
- Os deuses dançam, acompanhados por música clássica.
- O palco é invadido por vários trabalhadores vestidos com macacões que começam a tocar uma música com instrumentos construídos a partir de materiais reciclados.
- Inicialmente, os deuses tentam reagir à invasão dos trabalhadores.
- Os deuses deixam-se conquistar pela música “popular”, arrancam as túnicas, descobrindo roupas salpicadas com tinta, e dançam ao som dos instrumentos reciclados.

Durante as 23 aulas que se seguiram (de 10 a 31 de janeiro) os alunos realizaram cenário, adereços e figurinos (fotos, anexo 22) de acordo com a animação definida:

- Adaptação de roupas usadas (que os deuses descobririam posteriormente);
- Criação e elaboração do cenário;

- Construção de adereços (o escudo de Atena, o trovão de Zeus, etc.)
- Construção de instrumentos musicais a partir de material reciclado.

Seguiram-se 9 aulas de ensaios, onde foram definidas as músicas a utilizar e foram criadas as coreografias. Para a primeira parte escolheu-se uma música de Liszt - Noturno nº 3 ("Love Dreams"), que tocava no computador, enquanto uma aluna fingia tocá-la ao piano.

Para a segunda parte escolheu-se a música *We Will Rock You* dos Queen, por ter uma batida fácil de reproduzir e não termos tempo de ensaiar uma batida mais elaborada.

De seguida, criaram-se as duas coreografias e por fim fizeram-se vários ensaios, com o intuito de juntar as várias partes.

No dia 15 de Fevereiro de 2013, no âmbito das comemorações do Dia do Patrono, os alunos apresentaram a animação à comunidade educativa (fotos, anexo 23).

A figura seguinte mostra a apresentação de rua no átrio da escola.

A apresentação correu bem e teve ótima aceitação do público presente.



**Fig. 2** - Apresentação da Animação de Rua, no átrio da escola

Nas aulas 40, 41 e 42 foi feita a análise do trabalho apresentado e a redefinição do projeto, pois verificou-se que não haveria tempo para preparar todas as atividades definidas inicialmente (os alunos terminavam as aulas no dia 19 de Abril devido à sua ida para estágio).

Decidiu-se então, através de negociação entre os professores e os alunos, que seriam retiradas do projeto as atividades a Turma da Luta e a Entrevista ao Público. A atividade Feira das Culturas foi redefinida. Os alunos tinham planificado a criação de

pequenas barraquinhas espalhadas pela escola, sendo que cada uma conteria elementos identificadores da cultura de um determinado país. Uma vez que tal atividade exigia recursos de que não dispúnhamos – mais tempo e mais condições materiais – os alunos decidiram criar apresentações em vídeo sobre culturas de diferentes países.

Desde o início que alguns alunos manifestavam vontade de que o projeto fosse apresentado na Baixa de Lisboa, por acharem que seria mais interessante apresentarem o trabalho fora da escola. Como nem todos os alunos estavam de acordo, a ideia foi posta à consideração de toda a turma e foi votada, tendo sido decidido, por maioria, que o espetáculo seria apresentado no anfiteatro da escola.

Redefinido o projeto, as tarefas a desenvolver seriam as seguintes:

- 1- Apresentação sobre vários países – Grupo 3
- 2- Teatro Mudo – Grupo 2
- 3- Índios – Grupo 1 (vestidos e maquilhados de Índios, os alunos fingiriam tocar vários instrumentos musicais)
- 4- Teatro de Marionetas – Grupo 2
- 5- Palhaços em Bicicletas / *Trailers* – Grupo 1 (vestidos de palhaços, os alunos entrariam de bicicleta e tentariam representar *trailers* de filmes famosos)
- 6- Repetição da “animação de Rua” apresentada no dia 15-02

Nas 32 aulas seguintes cada grupo dedicou-se à construção da sua parte do projeto (fotos, anexo 24).

As alunas do grupo número dois escreveram um pequeno guião para o teatro de marionetas (reinventando e parodiando a história da Carochinha) e criaram as marionetas e o cenário. Esta tarefa levou mais tempo do que o previsto, tendo por isso as alunas desistido de apresentar o Teatro Mudo, concentrando toda a atenção nas marionetas.

Os alunos do grupo número três escolheram cinco países – Espanha, Inglaterra, Alemanha, Índia e China - e recolheram informação sobre a História dos países e biografias de personalidades importantes, tendo gravado alguns vídeos sobre os mesmos. Posteriormente, tiveram a ideia de criar uma pequena “peça de teatro” em que colocavam algumas personagens em confronto: Indira Ghandi, John Lennon, Jackie Chan, Pablo Picasso e Adolf Hitler. Escreveram então um pequeno guião e fizeram alguns ensaios.

O grupo número um criou os adereços e figurinos para a apresentação dos palhaços e dos índios.

Nas duas últimas semanas, 14 aulas, realizaram-se os ensaios dos vários grupos.

Devido à falta de tempo para preparar os dois “*sketches*” previstos, o grupo número um acabou por desistir de apresentar os índios, tendo focalizado toda a sua atenção na apresentação de um grupo de palhaços, tendo-se excluído a entrada dos mesmos em bicicletas. Assim o *sketch* consistiria num grupo de palhaços trapalhões que reproduziriam uma parte do filme «*Mr. Bean em Férias*».

A apresentação de todo o projeto teve lugar no dia 15 de Abril, no anfiteatro da escola, para a qual foram convidados os elementos da direção da escola, os professores da turma, a turma do 1º ano do curso de Técnico de Apoio Psicossocial e a turma de 12º ano do curso de Artes. Esta apresentação final teve a seguinte estrutura (por ordem de entrada em cena):

- 1- Palhaços / *Trailers* – Grupo 1 (vestidos de palhaços, os alunos representam *trailers* de um filme);
- 2- Apresentação de vídeos sobre vários países – Grupo 3;
- 3- Peça de teatro com personalidades famosas – Grupo 3;
- 4- Intervalo;
- 5- Apresentação dos restantes vídeos sobre países – Grupo 3;
- 6- Teatro de Marionetas – Grupo 2;
- 7- Repetição da “Animação de Rua” apresentada no dia 15-02 – toda a turma.

A figura seguinte mostra uma parte da apresentação final do projeto.



**Fig. 3** - Apresentação dos palhaços no anfiteatro da escola

A apresentação foi ao encontro das expectativas, uma vez que tanto os alunos como o público se divertiram e os alunos sentiram que o seu trabalho foi reconhecido, (fotos enexo 25. CD com excertos da apresentação anexo 26).

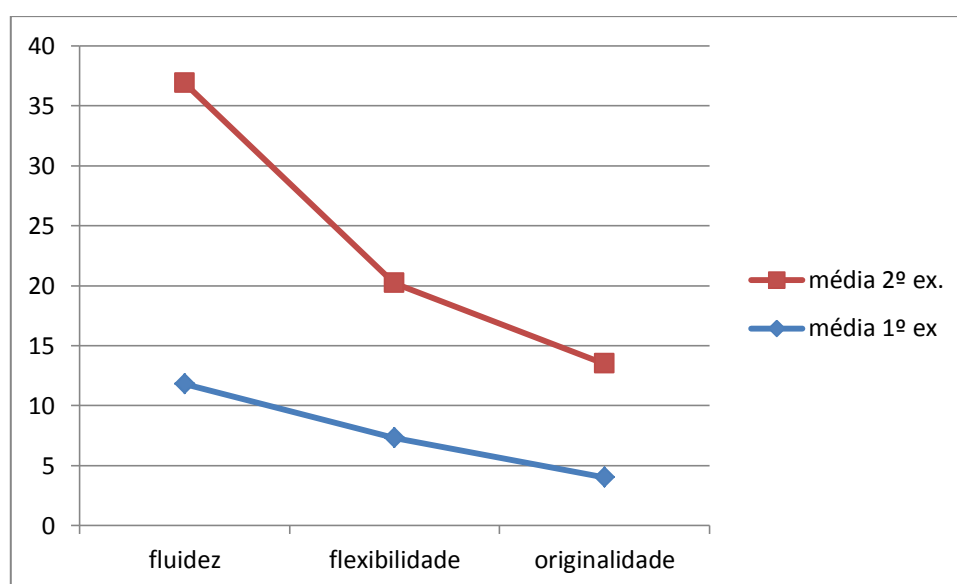
CAPÍTULO III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO  
DOS RESULTADOS

## 1- Análise da Fluidez, Flexibilidade e Originalidade

Tal com referido anteriormente, pretendemos ajudar os alunos a desenvolver o seu potencial criativo, para isso recorremos a técnicas de agilização do pensamento criativo. No final de todo o processo de intervenção os alunos repetiram o exercício já descrito anteriormente, diferentes utilizações para um sapato. Passamos agora à apresentação e análise dos dados, comparando-os com os do 1º exercício.

No gráfico 1 podemos observar a comparação das médias dos três parâmetros (fluidez, flexibilidade e originalidade) no 1º e no 2º exercício.

**Gráfico 1** – Criatividade, comparação da média dos parâmetros no 1º e 2º exercícios



Como o quadro mostra, há uma evolução positiva nos resultados globais em todos os parâmetros analisados, com especial incidência na fluidez e originalidade, onde as médias mais que duplicam do 1º para o 2º exercício.

Analisando os resultados, verificamos que se registam grandes diferenças entre o primeiro exercício, realizado antes da aplicação dos exercícios de agilização do pensamento criativo e o segundo, realizado no final de todo o projeto de intervenção.

No quadro 16, apresentamos os resultados dos dois exercícios, aluno a aluno, para cada um dos parâmetros observados.

**Quadro 10** – Criatividade, comparação dos resultados do 1º e 2º exercício, por aluno

Alunos	Parâmetros de Observação					
	Fluidez		Flexibilidade		Originalidade	
	1º Exer.	2º Exer.	1º Exer.	2º Exer.	1º Exer.	2º Exer.
AC	14	23	10	15	5	8
AF	10	26	5	13	2	4
AR	9	24	3	11	3	8
AS	5	14	4	7	0	3
CA	12	14	9	10	3	7
CS	23	27	11	14	10	8
DP	25	63	13	20	13	40
IA	11	17	9	10	3	4
IC	3	9	2	6	0	2
JM	12	17	9	8	4	5
RP	6	42	3	20	3	28
RB	10	22	7	14	2	4
RR	13	25	9	16	4	6
TJ	12	29	9	17	5	6
Total	165	352	103	181	57	133
Média	11,78	25,14	7,35	12,92	4,07	9,5

A recolha dos dados obedeceu aos critérios já descritos anteriormente.

Relativamente ao parâmetro flexibilidade, mantivemos as mesmas categorias do primeiro para o segundo exercício, no entanto houve necessidade de criar mais categorias na avaliação do segundo exercício devido à maior variedade de respostas dadas pelos alunos tal como se pode verificar no anexo 27.

Todos os alunos manifestaram um aumento muito significativo no número de respostas dadas, isto é, na fluidez. A aluna que mais se destacou do 1º para o 2º exercício foi a RP cujo número de respostas no 1º exercício tinha sido 6 e no 2º foram 42, sete vezes mais, consideramos um resultado muito expressivo.

Quanto à flexibilidade também se verifica um aumento do número de categorias atingido por cada aluno, à exceção do aluno JM uma vez que, embora o número de respostas no 2º exercício tenha sido mais elevado, estas tinham menos diversidade.

Também na originalidade, o número de respostas únicas, dadas por cada aluno, aumentou do primeiro para o segundo exercício, à exceção da aluna CS que, embora os resultados obtidos tanto na fluidez como na flexibilidade tenham aumentado do primeiro para o segundo exercício, na originalidade foram ligeiramente inferiores, pensamos que o mesmo se deve ao aumento significativo de respostas por parte dos colegas.

Concluimos assim que os exercícios de agilização do pensamento criativo estimularam e agilizaram a criatividade dos alunos, como eles próprios o confirmam nas respostas ao questionário final sobre a avaliação do projeto, que analisaremos a seguir. A título de exemplo transcrevemos a resposta do aluno DP:

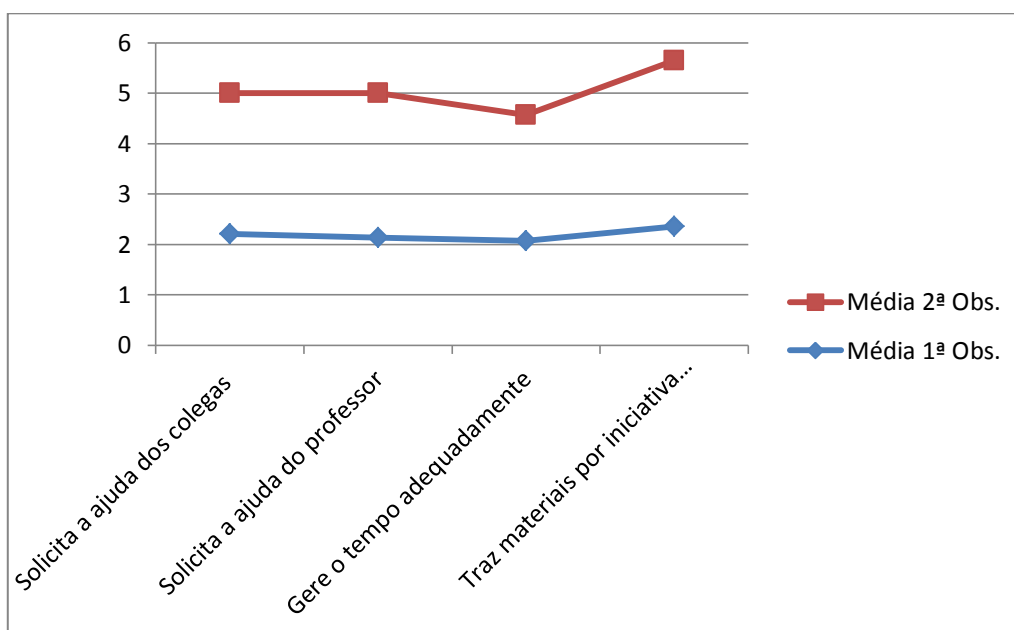
“Aprendi a expressar-me melhor e consegui desenvolver a minha criatividade”.

## 2- Análise da Autonomia Demonstrada pelos Alunos

A fim de podermos identificar os efeitos do trabalho de projeto no desenvolvimento da autonomia dos alunos durante a realização do projeto «Circo? Sódenome!», utilizando os mesmos parâmetros da 1ª observação, fomos recolhendo informação que nos permitiu preencher o quadro seguinte.

Para uma maior facilidade de análise dos resultados demos valores às diferentes frequências observadas em cada parâmetro, conforme se pode verificar no anexo 28, os quais nos permitiram elaborar o gráfico seguinte, onde podemos observar a comparação das médias dos quatro parâmetros (solicita a ajuda dos colegas, solicita a ajuda do professor, gere o tempo adequadamente, traz materiais por iniciativa própria) no 1º e no 2º registo.

**Gráfico 2** – Autonomia, comparação da média dos parâmetros no 1º e 2º registo



**Quadro 11** – Autonomia, comparação dos resultados do 1º e 2º registo, por aluno

Parâmetros de Observação								
Nome	Solicita a ajuda dos colegas		Solicita a ajuda do professor		Gere o tempo adequadamente		Traz materiais por iniciativa própria	
	1ª Observação	2ª Observação	1ª Observação	2ª Observação	1ª Observação	2ª Observação	1ª Observação	2ª Observação
AC	Regularmente	Ocasionalmente	Regularmente	Regularmente	Por vezes	Por vezes	Às vezes	Frequentemente
AF	Regularmente	Ocasionalmente	Frequentemente	Ocasionalmente	Normalmente sim	Normalmente sim	Às vezes	Frequentemente
AR	Frequentemente	Frequentemente	Regularmente	Ocasionalmente	Não	Não	Raramente	Às vezes
AS	Regularmente	Ocasionalmente	Frequentemente	Ocasionalmente	Normalmente sim	Normalmente sim	Às vezes	Às vezes
CA	Regularmente	Regularmente	Frequentemente	Ocasionalmente	Normalmente sim	Normalmente sim	Raramente	Às vezes
CS	Raramente	Raramente	Regularmente	Ocasionalmente	Normalmente sim	Normalmente sim	Às vezes	Frequentemente
DP	Regularmente	Raramente	Raramente	Raramente	Não	Não	Não	Às vezes
IA	Frequentemente	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Normalmente sim	Sim	Raramente	Às vezes
IC	Frequentemente	Regularmente	Regularmente	Regularmente	Normalmente sim	Sim	Raramente	Às vezes
JM	Frequentemente	Frequentemente	Regularmente	Regularmente	Não	Por vezes	Não	Raramente
RP	Frequentemente	Regularmente	Frequentemente	Ocasionalmente	Não	Normalmente sim	Raramente	Frequentemente
RH	Raramente	Raramente	Regularmente	Regularmente	Normalmente sim	Sim	Às vezes	Às vezes
RR	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Não	Não	Raramente	Às vezes
TJ	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Não	Não	Frequentemente	Frequentemente

Analisando o quadro podemos verificar uma melhoria em todos os parâmetros. Assim, no que se refere ao parâmetro “solicita a ajuda dos colegas” verificamos que do 1º para o 2º registo sete alunos solicitaram menos a ajuda dos colegas; relativamente ao 2º parâmetro seis alunos passaram a solicitar menos vezes a ajuda do professor; no que concerne a gerir o tempo adequadamente verifica-se uma melhoria em cinco alunos e no que toca ao último parâmetro dez alunos passaram a levar mais vezes materiais por iniciativa própria. Podemos assim concluir que a metodologia de trabalho de projeto aplicada num projeto de educação artística contribuiu para o aumento da autonomia deste grupo de alunos.

### 3- Avaliação do Projeto pelos Alunos

A avaliação de um projeto por aqueles que nele participaram é a última etapa da metodologia do trabalho de projeto, por vezes esquecida mas essencial, quer para a compreensão pelos docentes do modo como foi vivido o processo, quer para o desenvolvimento de capacidades de autorreflexão e autoavaliação pelos alunos, capacidades que são a base da autonomia e da responsabilidade.

Neste sentido apresentamos em seguida a avaliação do processo de intervenção e do produto feita pelos alunos.

Para conhecermos a apreciação final do projeto feita pelos alunos realizámos um questionário, cujo exemplar segue em anexo 3, como já referido anteriormente.

As categorias nas quais se organizou a análise de conteúdo deste questionário decorrem dos blocos temáticos do mesmo, a saber: exercícios de agilização do pensamento criativo, elaboração do projeto “Circo? Sódenome!”, desenvolvimento do mesmo, apresentação do espetáculo final e apreciação global do processo e resultados.

De modo a facilitar a análise e discussão dos resultados organizámos cinco quadros que reúnem a informação por categorias, subcategorias, indicadores e total de unidades de registo por indicador (anexo 29). A análise de conteúdo global pode ser verificada no quadro em anexo 6.

A categoria que mais unidades de registo reúne é a que se refere aos exercícios de agilização do pensamento criativo.

No que concerne aos exercícios de agilização do pensamento criativo identificámos três subcategorias: aprendizagens efetuadas, interesse/gosto pelo trabalho desenvolvido e utilidade dos exercícios realizados (agilização do pensamento criativo) no projeto seguinte.

Relativamente às aprendizagens efetuadas, recolhemos indicadores que nos permitem concluir que as mesmas foram diversificadas. No entanto, o maior número de referências incide sobre a aprendizagem da criatividade. A título de exemplo apresentamos a resposta do aluno:

DP – “[...] consegui desenvolver a minha criatividade”.

Alguns alunos referem ainda ter aprendido técnicas para desenvolver a criatividade, como o exemplo seguinte ilustra:

RR – “Aprendi que a criatividade pode ser desenvolvida em qualquer situação e pode derivar de pequenas coisas”.

Melhorar a expressividade, improvisar, ser autónomo e partilhar ideias são outras das aprendizagens referidas pelos alunos.

Com base nas respostas dadas pelos alunos parece-nos poder concluir que o recurso a estratégias de promoção da criatividade tem efeitos positivos no desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Além disso, alguns alunos tomaram consciência da eficácia destas técnicas o que os dota de ferramentas a que podem recorrer futuramente.

No que se refere ao interesse/gosto pelo trabalho desenvolvido, verificamos que o mesmo se deve essencialmente à descoberta e inovação proporcionada pelo trabalho.

Alguns alunos referem ter sido a originalidade e a confiança na capacidade criativa, proporcionadas pelo trabalho desenvolvido, o que mais lhes agradou. Dramatização, boa disposição, improvisação e evocação são ainda outras referências indicadas pelos alunos. A título de exemplo apresentamos a resposta da aluna:

CS – “[...] 2º (História a partir do tema «3 PS5» alterando o tempo e o espaço) gostei de lembrar bons momentos passados quando a turma se chamava turma”.

Quanto à utilidade dos exercícios realizados (agilização do pensamento criativo) para o projeto que os alunos realizaram, estes reconhecem que as aprendizagens adquiridas na realização dos exercícios tiveram efeitos positivos.

Com efeito, os alunos salientam os efeitos destes exercícios a nível do desenvolvimento da criatividade e da originalidade, da capacidade de resolução de problemas, da aquisição de técnicas e até da capacidade de liderança (subentende-se que no seio dos pequenos grupos).

Podemos concluir que os alunos consideram os exercícios de agilização do pensamento criativo realizados, como uma mais-valia tanto no que se refere a aprendizagens efetuadas, interesse ou gosto demonstrado pelo trabalho realizado, como no que se refere à utilidade dessas aprendizagens em trabalhos futuros, atestando assim o afirmado por Costa (2006)

“Em pesquisas efectuadas é evidenciado que o uso de técnicas adequadas têm efeitos positivos sobre o indivíduo, independentemente do seu grau de criatividade, e que a sua aplicação pode conduzir ao melhor desenvolvimento das capacidades criativas, apresentar respostas originais e atingir soluções mais adequadas para qualquer problema apresentado” (p.40)

Constatamos também que o próprio desenvolvimento da criatividade parece ter contribuído para que o aluno se sinta mais autónomo tal como defendido por Martins (2004). A observação dos alunos em situação de aula, por sua vez, confirma estes dados,

uma vez que se verificou um aumento da autonomia de alguns alunos nos vários parâmetros observados, tal como já pudemos apresentar.

A categoria elaboração do projeto “Circo? Sódenome” reúne uma subcategoria: aprendizagens adquiridas onde é possível visualizar as aprendizagens adquiridas pelos alunos com a realização do projeto.

Trabalhar em equipa é a aprendizagem que reúne maior número de referências. Ser criativo, seleccionar ideias, conhecer outras culturas, saber estar com os outros e trabalhar em projeto são outras aprendizagens que alguns alunos referem ter adquirido. A título de exemplo apresentamos as respostas das alunas:

RP – “[...] aprendi que se nos juntarmos a trabalhar tudo se faz mais rápido e melhor”.

AF – “Ao elaborar o projeto aprendi a ouvir os outros”.

RR – “Aprendi a realizar um projeto do princípio ao fim”

Ao analisarmos esta segunda categoria verificamos que, na opinião dos alunos, a realização de projetos de Educação Artística, entre as muitas competências que permite ao aluno desenvolver ou adquirir, ajuda-o na formação do seu Ser.

Podemos constatar esta evidência nas respostas dos alunos quando afirmam que com o projeto aprenderam a trabalhar em grupo ou a importância desse tipo de trabalho, assim como a saber ouvir os outros. Neste sentido, parece possível afirmar que os alunos, através do trabalho de projeto, consciencializaram regras de organização e funcionamento em grupo que lhes poderão vir a ser úteis no futuro, noutros contextos. Estas afirmações coincidem com as observações verificadas em sala de aula, durante o desenvolvimento do projeto, nas quais foi possível constatar uma maior disponibilidade para ouvir os colegas e aceitar as suas ideias.

Estes resultados vão de encontro do defendido por Sousa (2003) no seu livro Educação pela Arte e Artes na Educação quando afirma que “A formação do ser não pode ser ensinada de maneira direta, só podendo ser devidamente proporcionada pela escola através das áreas de desenvolvimento artístico” (p. 113).

No que toca ao desenvolvimento do projeto “Circo? Sódenome” recolhemos indicadores que nos permitem verificar quais as aprendizagens adquiridas pelos alunos com a realização do mesmo.

Verificamos que dominar técnicas de construção e manuseamento de fantoches foi a aprendizagem que recolheu maior número de referências. A título de exemplo apresentamos a resposta da aluna:

AS – “A fazer marionetas de vários formatos, ou seja, de balão e de meias. Aprendi também a manusear os bonecos”.

Improvisar, representar, usar técnicas de expressão plástica e de construção de instrumentos musicais, procurar os materiais adequados, cumprir horários e prazos, trabalhar em projeto e valorizar o que está à nossa volta são outras das aprendizagens referidas pelos alunos, como os exemplos seguintes ilustram:

RR – “[...] O projeto de rua fez-me aprender a fazer roupa original”.

IC – “Novas atividades, quer expressivas, dramatúrgicas e plásticas”.

TJ – “Aprendi que para que tudo corra bem é necessário muita organização, devido à dimensão do projeto”.

Ao analisar estes dados, verifica-se que os alunos demonstram, de uma forma geral, ter consciência das aprendizagens que alcançaram. Ao nível das técnicas aprendidas, quase todos mencionam as que foram trabalhadas pelo seu próprio grupo.

Na subcategoria aprendizagens adquiridas, referentes à categoria apresentação do espetáculo final, podemos verificar que se repetem alguns indicadores relativamente a outras subcategorias já analisadas. No entanto, o maior número de referências incide sobre a aprendizagem de trabalhar em grupo. A título de exemplo apresentamos a resposta da aluna:

AF – “A trabalhar em equipa, a lidar com as dificuldades e a superá-las”

Alguns alunos referem ainda ter aprendido a fazer apresentações públicas, a ultrapassar dificuldades, a improvisar, a autocontrolar-se e a ser crítico do trabalho efetuado, como podemos verificar, a título de exemplo, nas respostas dos alunos:

RB – “que os nervos aparecem sempre; que é preciso cativar o público; que muitas vezes o imprevisto é necessário”.

AC – “[...] a lidar com tudo à minha volta e ao mesmo tempo a controlar o nervosismo”.

JM – “Com a apresentação do espetáculo final, aprendi que poderíamos ter feito melhor os vídeos para cativar melhor as pessoas”.

Com a análise desta categoria e subcategoria, constatamos que, ao longo das várias fases de realização do projeto, várias aprendizagens se vão repetindo, reforçando e consolidando.

Na apreciação global do processo e resultados identificámos três subcategorias: motivos de satisfação, motivos de insatisfação e dificuldades sentidas pelos alunos.

Globalmente, os alunos referem mais motivos de satisfação do que motivos de insatisfação ou dificuldades, permitindo-nos concluir que a realização do projeto lhes agradou.

Relativamente aos motivos de satisfação o que mais agradou aos alunos foi a apresentação pública, seguindo-se a união gerada na turma, como o excerto seguinte ilustra:

AF – “O que mais gostei foi a última apresentação, pois a turma esteve toda junta”

Os alunos fizeram ainda referência a outros motivos de satisfação, tais como a preparação/ensaio da apresentação, a execução dos trabalhos de expressão plástica e a apreciação/animação do público. A título de exemplo apresentamos a resposta da aluna:

AR – “Gostei do projeto final, no dia da apresentação percebi que o público gostou e nós também”.

Ao analisarmos os motivos de satisfação verificamos que a apresentação pública foi decisiva para que os alunos sentissem o reconhecimento do seu trabalho e esforço, por parte da comunidade educativa, e que este facto foi muito importante para a satisfação dos mesmos. Conclui-se, assim, que num trabalho de projeto, embora seja importante valorizar o processo, é por vezes no produto final que se encontra significação e satisfação para o mesmo.

O projeto contribuiu ainda para minorar alguns conflitos existentes na turma, como se comprova pelo facto de muitos alunos apontarem como motivo de satisfação o facto de se ter desenvolvido um trabalho que envolvesse toda a turma.

Outros motivos de satisfação mencionados foram os ensaios, os trabalhos de expressão plástica – o que remete para a importância do processo – e a apreciação/animação do público.

No que concerne aos motivos de insatisfação, os alunos salientam as alterações ao projeto inicial, como esta aluna explica:

AR – “[...] nem todas as ideias foram postas em prática”.

Limitação do tempo de preparação, irresponsabilidade dos colegas, falta de organização e falta de autocontrolo são outros motivos de insatisfação referidos por alguns alunos e que podem ser encontrados, por exemplo, nas seguintes respostas:

CA – “O tempo limitado, se tivéssemos mais tempo teria corrido ainda melhor”

JM – “O que menos gostei neste projeto foi a apresentação porque demonstrei algum nervosismo”.

Ao analisarmos a subcategoria motivos de insatisfação verificamos que as alterações ao projeto inicial foram o que mais desagradou aos alunos, no entanto a reformulação verificou-se indispensável devido à ambição exagerada aquando da planificação e ao desinteresse manifestado por dois ou três elementos, atrasando os

trabalhos. Além disso, a reformulação do projeto foi negociada entre os professores e a turma, tendo muitas das alterações sido sujeitas a votação, não tendo os resultados agradado a cinco alunos.

Quanto às dificuldades sentidas pelos alunos a preparação da representação parece ter sido a principal.

Esta dificuldade poderá dever-se ao natural nervosismo das apresentações públicas e a alguma insegurança da parte dos alunos que, nalguns casos, tinham ensaiado poucas vezes. Alguns alunos mencionaram ainda dificuldades técnicas relacionadas com a expressão plástica ou com a expressão dramática, nomeadamente da projeção da voz.

## CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

## Considerações Finais

Chegados a esta fase, é importante olhar para os objetivos de investigação expostos inicialmente e confrontá-los com os resultados obtidos.

Estávamos perante uma turma do 12º ano do Curso Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial com alunos que demonstravam pouca criatividade e autonomia na realização das tarefas propostas.

Ora, o programa diz-nos que:

“Na disciplina da área de expressões procurar-se-á trabalhar o individual no colectivo criando condições de desenvolvimento da criatividade pessoal, [...]. A pedagogia de projecto que a área de expressões preconiza procura atribuir novos papéis aos educandos com uma grande autonomia uma vez que lhes é dada a oportunidade de conduzir o seu próprio processo de aprendizagem contando com o apoio dos orientadores” (Silva, Roque & Vieira, 2008, p. 2).

As questões que se colocavam eram:

- Como desenvolver a criatividade dos alunos de um curso profissional?
- Como desenvolver a sua autonomia em Educação Artística?

Para responder às questões de partida deste estudo organizámos um projeto de intervenção com características de investigação-ação. Como opção estratégica para desenvolver a criatividade, optámos pela realização de exercícios de agilização do pensamento criativo e para desenvolver a autonomia, optámos pela utilização da metodologia de trabalho de projeto na criação e desenvolvimento de um projeto de educação artística. As opções efetuadas basearam-se nas aprendizagens adquiridas durante o 1º ano deste mestrado, nomeadamente na disciplina de Aprendizagem e Criatividade, na revisão da literatura e nas indicações do programa da disciplina de Área de Expressões.

Tendo em conta as questões indicadas definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- 2) Verificar se o recurso a estratégias de promoção da criatividade tem efeitos:
  - a. Na fluidez, flexibilidade e originalidade;
  - b. Na aplicação dessas características no planeamento e desenvolvimento de projetos;
- 3) Identificar os efeitos do trabalho de projeto no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Na fase inicial do projeto, embora não fizesse parte dos objetivos da investigação, considerámos pertinente conhecer as representações dos alunos sobre arte, educação artística e criatividade a fim de podermos delinear a estratégia que melhor se lhes adaptasse, pois, como já referimos, estávamos perante alunos de um curso profissional, supostamente menos sensibilizados para as questões artísticas, e menos predispostos a este tipo de trabalhos.

Como instrumentos de recolha de dados utilizámos a entrevista de grupo para as representações de arte e educação artística e um questionário para as representações sobre criatividade.

O recurso a estas técnicas permitiu-nos compreender melhor algumas dificuldades detetadas anteriormente nos alunos (designadamente a pouca criatividade), mas também ir ao encontro dos desejos manifestados pelos mesmos, planificando o trabalho de modo a termos momentos de avaliação mais dilatados no tempo, nomeadamente colocando a possibilidade de criar um projeto transversal a três módulos.

Aquando da planificação e da elaboração do projeto, pudemos ainda constatar que as conceções e os conhecimentos dos alunos sobre arte se encontram evidenciadas em algumas das suas opções, como por exemplo, a escolha do circo – que tinha sido encarado como arte na entrevista –, como tema final do projeto.

Algumas opções estéticas que apresentaram refletem alguns conhecimentos, de diferentes origens, que os alunos têm sobre arte. Por exemplo: o “*sketch* dos palhaços” foi inspirado no filme «*Mr. Bean em Férias*» e também em alguns circos a que os alunos assistiram; o trabalho das marionetas foi inspirado no contacto com a arte que os alunos tiveram durante o curso; a recolha de dados sobre a cultura de diferentes países incluiu a pesquisa biográfica de artistas de diferentes áreas, conhecidos pelos alunos, nomeadamente William Shakespeare, Pablo Picasso e John Lennon; a animação de rua foi construída a partir de diferentes tipos de arte e cultura – a cultura erudita representada pela mitologia grega e pela música clássica e a cultura popular representada pela música POP (a canção *We Will Rock You*) e ritmos construídos com diferentes materiais. Além disso, o interesse de algumas alunas pela moda revelou-se importante na construção dos figurinos. Consideramos, por isso, que as representações dos alunos sobre arte e educação artística tiveram bastante influência no resultado do projeto.

Além disso, muitas respostas do questionário confirmaram-nos a necessidade de realizar esta intervenção. Por exemplo, na questão “Consideras-te uma pessoa criativa?”, 50% dos alunos responderam que não eram criativos ou tinham dificuldade em sê-lo.

Verificámos ainda que os alunos gostariam que a disciplina de Área de Expressões lhes oferecesse ainda um leque maior de aprendizagens.

Para avaliar o grau de fluidez, flexibilidade e originalidade de cada aluno, utilizámos um exercício (enunciação de usos invulgares para um objeto) baseado nos testes de Pensamento Criativo de Torrance (1976), aplicado em dois momentos: um no início e outro no fim do processo.

Comparando os resultados obtidos nos dois exercícios e procurando relacioná-los com o primeiro objetivo do estudo, constatamos a existência de uma evolução positiva em todos os parâmetros (fluidez, flexibilidade e originalidade), uma vez que se registaram grandes diferenças entre os resultados do primeiro e do segundo exercício, com especial incidência nos parâmetros originalidade e fluidez, onde o número de respostas obtidas no segundo exercício foi mais do dobro do número de respostas obtidas no 1º, verificando-se assim aumentos superiores a 100%, mais concretamente, 133% no caso da originalidade e 113% na fluidez. Relativamente à flexibilidade verificou-se um aumento de 75%.

Podemos acrescentar que, quando comparados os resultados do questionário inicial relativo às representações dos alunos sobre criatividade e o questionário de avaliação final do projeto, verificamos que inicialmente 50% dos alunos dizia não ser criativo ou ter dificuldade em sê-lo e no final mais de 80% refere ter aprendido a ser criativo ou a usar melhor a criatividade. Além disso, cerca de 50% dos alunos refere ter aprendido a usar técnicas para desenvolver a criatividade.

Estes resultados permitem-nos concluir que a utilização de técnicas de agilização do pensamento criativo contribuiu para o desenvolvimento da criatividade dos nossos alunos.

Relativamente à aplicação dessas características no planeamento e desenvolvimento de projetos (alínea b.) constatámos que, na fase de criação do projeto, o número de ideias sugeridas pelos alunos foi bastante elevado, o que nos permite inferir que a utilização da técnica de agilização do pensamento criativo (*brainstorming*), aprendida anteriormente, alcançou os objetivos propostos.

Os próprios alunos reconheceram os benefícios desses exercícios, pois ao serem questionados sobre a utilidade da sua realização no projeto seguinte, todos os consideraram muito úteis dizendo que, com os referidos exercícios, aprenderam a expressar-se melhor, conseguiram desenvolver a criatividade, a originalidade, a capacidade de resolução de problemas, a ultrapassar as próprias dificuldades para além de terem aprendido técnicas que os ajudaram a ter ideias.

Concluimos assim que os exercícios de agilização do pensamento criativo tiveram efeitos positivos nos parâmetros observados – fluidez, flexibilidade e originalidade – e

estimularam e agilizaram a criatividade dos alunos com repercussões positivas no projeto seguinte, como eles próprios confirmam nas respostas ao questionário final sobre a avaliação do projeto.

O segundo objectivo consistia em identificar os efeitos do trabalho de projeto no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Para podermos verificar qual o grau de consecução deste objetivo elaborámos uma grelha com diferentes parâmetros, fizemos duas observações, uma no início do ano letivo (antes de iniciarmos o processo) e outra na fase final do projeto, registando para cada parâmetro a respetiva frequência observada.

Comparando os resultados da primeira observação com os da segunda, verificámos que o número de alunos que solicitou frequentemente a ajuda dos colegas baixou de 35% para 14% e o número de alunos que a solicitou regularmente desceu de 35% para 21%; o número de alunos que solicitou a ajuda do professor frequentemente desceu de 28% para 0% e regularmente desceu de 50% para 35%; baixou de 42% para 28% o número de alunos que não soube gerir o tempo e desceu de 57% para 7% o número de alunos que nunca ou raramente trouxe materiais por iniciativa própria.

Constatamos, portanto, que houve melhorias significativas em todos os parâmetros observados o que nos leva a concluir que a metodologia de projeto aplicada em educação artística contribuiu para o aumento da autonomia deste grupo de alunos.

Além disso, o trabalho de projeto gerou a cooperação entre os alunos, pois foi agradável verificar que a turma trabalhou em conjunto, sem desentendimentos e conseguiu apresentar um trabalho com qualidade de que todos os alunos foram cúmplices. Os próprios alunos, ao fazerem a avaliação final do projeto, indicam como motivo de satisfação a união gerada na turma e referem ainda que conseguiram ultrapassar os seus «medos» e surpreenderam-se a si próprios, conseguindo controlar o nervosismo, sabendo improvisar e trabalhando com a turma toda. Parece-nos, pois, possível afirmar que os alunos para além de terem desenvolvido a criatividade e a autonomia como já referido, adquiriram competências a nível da convivência e respeito pelos outros.

Consideramos ainda bastante positivo o facto de os alunos terem conseguido refletir *a posteriori* e revelado capacidade de autocrítica, reconhecendo as suas falhas e tomando uma atitude mais consciente.

Em síntese e respondendo à primeira questão de partida (como desenvolver a criatividade dos alunos de um curso profissional?), podemos afirmar que, recorrendo à realização de exercícios de agilização do pensamento criativo, foi possível desenvolver a criatividade dos alunos de um curso profissional. Relativamente à segunda questão (como

desenvolver a sua autonomia em Educação Artística?), verificámos que, utilizando a metodologia de trabalho de projeto num projeto de educação artística, foi possível desenvolver a autonomia dos mesmos alunos.

As dificuldades e as limitações com que nos deparámos prenderam-se essencialmente com o fator tempo e com a falta de condições materiais. Ainda que os alunos tivessem aulas de Área de Expressões três vezes por semana, tiveram alguma dificuldade em gerir o tempo disponível, o que os obrigou a reformular o projeto, executando menos tarefas do que as previstas inicialmente. Além disso, a necessidade de concluir e apresentar o projeto no mês de Abril (imediatamente antes de os alunos irem para estágio) fez com que as ideias não tivessem maturado o suficiente. Por exemplo, um dos grupos pesquisou sobre personalidades de diferentes países, e só numa fase relativamente tardia os alunos tiveram a ideia de apresentar esta pesquisa sob a forma de uma peça de teatro. Contudo, não tiveram tempo de aperfeiçoar alguns aspetos relativos à mesma. Em relação à falta de condições materiais, destacamos a falta de espaços adequados na escola para preparação e apresentação deste tipo de atividades.

Houve também alguns momentos de negociação com os alunos em que nem sempre foi possível obter um consenso. Nestes casos, houve necessidade de recorrer a votações. Contudo, inicialmente alguns alunos tiveram dificuldade em acatar as decisões da maioria, o que se traduziu nalguma desmotivação temporária. Felizmente os alunos acabaram por aprender a aceitar a vontade da maioria e por se empenharem no projeto, revelando que, este projeto permitiu também o aumento da sua “cultura democrática”.

Atendendo ao tipo de estudo realizado, os resultados não são generalizáveis. Mas, tal como na maior parte dos estudos qualitativos, as suas conclusões podem servir de ponto de partida para outros estudos.

Não esquecendo que desenvolvemos o nosso estudo com alunos de um curso profissional, consideramos que seria importante continuar este estudo, envolvendo alunos que não estejam relacionados com a área das artes ou da educação artística especializada, mas que frequentem outros cursos profissionais onde a produção criativa não está tão presente.

Outro possível estudo seria o de acompanhar um grupo de alunos durante dois ou mais anos, repetindo a mesma metodologia em anos diferentes a fim de analisar as diferenças verificadas, pois tanto a criatividade como a autonomia são competências que

não se desenvolvem de um dia para o outro. Um estudo mais dilatado no tempo permitiria analisar as diferentes fases de evolução da criatividade e da autonomia dos alunos, bem como retirar conclusões sobre os métodos mais adequados a cada fase. Igualmente pertinente seria estudar, *a posteriori*, de que forma as melhorias na criatividade e na autonomia dos alunos se refletirão no seu futuro profissional ou acadêmico (no caso de prosseguirem estudos).

Para terminar, espera-se modestamente que, apesar das suas limitações, este estudo possa servir como estímulo à utilização de técnicas de agilização do pensamento criativo em contextos pedagógicos, que desencadeie novas questões ou que possa funcionar como fator de motivação e suporte para trabalhos futuros nesta área.

## Referências Bibliográficas

- Alencar, E. M. L. S., Faria, M. F. B. & Fleith, D. S. (2010). *Medidas de criatividade: teoria e prática*. Porto Alegre: Artemed
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 24 n.1. Brasília jan./mar. Consultado em 12-4-2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000100007>
- Antunes, C. (2004). *As Inteligências Múltiplas e os seus Estímulos*. Lisboa: ASA Editores, S.A.
- Aristóteles (1986). *Poética*. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda
- Bardin, L. (2009). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beane, J.A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, p.91-110, jul./dez.
- Beltrán, L. (2000). Globalização e reeducação expressivo-artística: e pela asa do sonho eu me crio... In AAVV, *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 127-142.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Caetano, R. (2010). *Criatividade e resolução de problemas: metodologia projectural*. Lisboa: ESC, Engenharia e Sistemas de Computação Lda.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta
- Costa, J. H. (2006). *Criatividade: definição, utensílio e aplicabilidade: adequação e utilização de técnicas no contexto da EAD*. Dissertação de mestrado; Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Consultado em: 3-5-2012  
Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/4564>;
- Costa, T. M. (2011). O Creative Problem Solving: Processo Cognitivo Criativo para o Desenvolvimento de Soluções de Problemáticas por Equipes Organizacionais. VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia; Consultado em: 17-6-2013. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos11/7714830.pdf>.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2001. Sob a direção do Prof. Doutor João Malaca Casteleiro

Estrela, A. 1994. *Teoria e Prática de Observação em Classes*. Porto: Porto Editora

Fanelli, D. (2007). Múltiplas inteligências. Reportagem com Howard Gardner em Agosto de 2007. in *Revista Mente Cérebro – Scientific American* Duetto Editorial.

Consultado em: 12-4-2013. Disponível em:

[http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/multiplas\\_inteligencias.html](http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/multiplas_inteligencias.html)

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Ed. Monitor

Fortin, M. (2003). *O Processo de investigação*. Loures: Lusociência.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusociência.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freud, S. (1908/1959). Creative writers and day-dreaming. In J. Strachey (ed.), *Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (vol. 9). London, Hogarth Press.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed.

Gardner, H. (1996). *Mentes Que Criam*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. (1996). *Inteligência: Múltiplas Perspectivas*, Porto Alegre: Artes Médicas.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora.

Gonçalves, A. P. (2005). *Criatividade e Inteligência Emocional – Manual do Formador*. Edição: CECOIA. Consultado em: 10-2-2013. Disponível em:

[http://portal.iefp.pt/xeobd/attachfileu.jsp?look\\_parentBoui=17165779&att\\_display=n&att\\_download=y](http://portal.iefp.pt/xeobd/attachfileu.jsp?look_parentBoui=17165779&att_display=n&att_download=y).

Gonçalves, A. S. D. (2011). *Desenho, Arte e Criatividade: Um projeto pedagógico centrado no desenvolvimento pessoal*. Dissertação de mestrado em Ensino de Artes Visuais. Universidade de Lisboa, Lisboa. Consultado em: 24-5-2013.

Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5172/1/ulfpie039738\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5172/1/ulfpie039738_tm.pdf).

JEAN PIAGET (s.d.). Biografia, Pedagogia, Educação, Construtivismo ... Consultado em: 31-5-2013. Disponível em: [www.suapesquisa.com/piaget/](http://www.suapesquisa.com/piaget/)

- Leite, T. & Arez, A. (2011). A Formação através de Projetos na Iniciação à Prática Profissional. *Da Investigação às Práticas*, I (3). 79-99.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e prática*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Martins, J. A. L. G. (2009). *Metacognição, Criatividade e Emoção na Educação Visual e Tecnológica: Contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso*. Tese de Doutoramento, Instituto de estudos da criança, Universidade do Minho, Braga. Consultado em: 24-9-2012
- Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10671/1/TESE.pdf>
- Martins, V. M. T. (2004). A Qualidade da Criatividade como Mais Valia para a Educação. *Revista Millenium, RE - Número 29* (Junho de 2004), 295-308. Consultado em: 12-2-2012.
- Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/571>
- Nogueira, S. I. & Baía, S. (2009). A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação – *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, 1 (8), 47-88.
- Perrenoud, Ph (2001). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola?* Lisboa: Ed. Asa
- Platão (1945). *Hípias: Diálogo acerca do belo*. (Tradução e prefácio do Prof. Sant'Anna Dionísio). Porto: Ed. Seara Nova.
- Platão (1981). *Fedro* (Tradução e notas de Pinharanda Gomes). Lisboa: Guimarães & C.<sup>a</sup> Editores. 2<sup>a</sup> edição revista.
- Platão (1987). *A República*. (Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 5<sup>a</sup> edição.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2 (4), 153-180
- Porcher, L. (1982). *Educação Artística luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial
- Ramos, F. de B. de L. (2012). *O Diário Gráfico como Estratégia de Desenvolvimento das Competências de Desenho*. Dissertação de Mestrado Em Ensino De Artes Visuais. Universidade de belas artes, Faculdade de Lisboa, Lisboa. Consultado em: 17-6-2013.
- Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7221/2/ULFBA\\_tes%20518.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7221/2/ULFBA_tes%20518.pdf)
- Rogers, C. R. (1977). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores

- Runco, M. A. (2007) *Creativity: theories and themes: research, development, and practice*. San Diego: Elsevier.
- UNESCO (2006), *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-ação à educação inclusiva*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, 5, pp. 127-142
- Santos, A. (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Santos, A. (2000). À Conversa Com... Entrevista de José Carlos Abrantes. In NOESIS nº 55 - Jul/Set 2000 - Consultado em: 30-5-2013.  
Disponível em: <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe55/conversa.htm>
- Santos, J. S. (2007). Um retrato da educação artística. Artigo sobre a Conferência Nacional de Educação Artística, Porto. In *Educare. pt, o portal da educação*. Consultado em: 25-5-2013. Disponível em:  
<http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=3DA349A00C043E9DE04400144F16FAAE&opse=1&channelid=0>
- Santos, M. E. B., Fonseca, T. & Matos, F. (s.d.). Que se Ganha com o Trabalho de Projeto? Dossier Trabalho de Projeto
- Saunders, R. (1986). Fazer arte-educação faz uma diferença no mundo. In: *BARBOSA, Ana Mae (Org.)*. História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- Silva, M. I. L. (2005). Projetos e Aprendizagens. Comunicação ao 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo Porto, 24 e 25 de Fevereiro de 2005. Atas publicadas por Areal Editores.
- Siqueira, J. (2012). *Criatividade Aplicada*. Licenciado para Bruno Afonso em 6-11-2012
- Sousa, B. A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação Bases Psicopedagógicas*. Vol.1. Lisboa. Instituto Piaget.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688
- Strehl, L. (2002). Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner: Breve Resenha e Reflexões Críticas. Consultado em: 16/6/2013  
Disponível em: [http://chasqueweb.ufrgs.br/~leticia\\_strehl/HowardGardner.pdf](http://chasqueweb.ufrgs.br/~leticia_strehl/HowardGardner.pdf)

## Documentos Oficiais

Decreto-Lei nº 344/1990, DR 253, Série I, de 1990-11-02

Decreto-Lei nº. 46/86. D.R. I Série. 237 (14-10-1986). 3067-3081

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto

Portaria nº 1 285/2006, de 21 de Novembro.

Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) – Competências Essenciais

Currículo Nacional do Ensino Básico (2012) – Competências Essenciais

Programa de Área de Expressões. Cursos Profissionais de Nível Secundário. Técnico de Apoio Psicossocial. SILVA, Alfredo Manuel; ROQUE, António Júlio; VIEIRA, Paulina Maria (2008). ANQ – Agência Nacional para a Qualificação. Ministério da Educação.

Técnico de Apoio Psicossocial. I – PERFIL DE DESEMPENHO. Direção-Geral de Formação Vocacional. Ministério da Educação

## ANEXOS

## Índice de Anexos

Anexo 1 - Guião da Entrevista de Grupo .....	108
Anexo 2 - Questionário sobre CRIATIVIDADE .....	109
Anexo 3 - Questionário de Apreciação Final do Projeto.....	110
Anexo 4 - Análise de conteúdo da entrevista de grupo .....	111
Anexo 5 - Análise de conteúdo do questionário sobre Criatividade.....	122
Anexo 6 - Análise de Conteúdo do Questionário de Apreciação Final do Projeto.....	132
Anexo 7 - Pedido de autorização à Direção da Escola .....	140
Anexo 8 - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação .....	141
Anexo 9 - Grelha de Observação.....	142
Anexo 10 - Grelha de Registo da Apresentação .....	143
Anexo 11 - Grelha de Avaliação.....	144
Anexo 12 - Total das Unidades de registo da entrevista de grupo .....	145
Anexo 13 - Total das Unidades de registo do questionário sobre criatividade.....	147
Anexo 14 - Utilizações para um Sapato - Respostas por Categoria (1º Exercício) .....	149
Anexo 15 - PowerPoint Criatividade .....	151
Anexo 16 - PowerPoint Imagens Criatividade .....	153
Anexo 17 - “Ensinar o que é um piano a uma criança extraterrestre” .....	155
Anexo 18 - “Improvisação de textos a partir de palavras” .....	157
Anexo 19 - Mapa Mental “História a partir do tema «3 PS5» .....	161
Anexo 20 - Brainstorming: Os sete anões .....	163
Anexo 21 - Brainstorming: Os Sete Pecados Mortais .....	166
Anexo 22 - Construção de cenários, adereços e figurinos “Animação de Rua” .....	169
Anexo 23 - Fotos da Apresentação “Animação de Rua” .....	171
Anexo 24 - Construção de cenários, adereços e fantoches “Apresentação Final”.....	172
Anexo 25 - Fotos da Apresentação Final.....	175
Anexo 26 - CD com excertos da Apresentação Final.....	175
Anexo 27 - Utilizações para um Sapato - Respostas por Categoria (2º Exercício) .....	179
Anexo 28 - Autonomia - Comparação dos resultados, do 1º e 2º registo, por aluno....	182
Anexo 29 - Total das Unidades de registo do questionário de avaliação final .....	183

## Anexo 1

### Guião da Entrevista de Grupo

Tema	Objetivos	Questões
Representações dos alunos sobre as Artes Plásticas	Conhecer as conceções dos alunos sobre as Artes Plásticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que entendem por Arte?</li> <li>• Qual a importância da Arte?</li> <li>• Se a arte não existisse a sociedade seria a mesma?</li> <li>• Quais os tipos de Arte que conhecem?</li> </ul>
	Conhecer os hábitos dos alunos a nível de contacto com as Artes Plásticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costumam visitar museus?</li> <li>• Com quem?</li> <li>• Já visitaram museus por iniciativa própria?</li> <li>• E outros locais e formas de Arte?</li> <li>• Com que frequência?</li> </ul>
As Artes Plásticas no curso Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial	Conhecer as conceções dos alunos sobre as Artes Plásticas no Curso de Técnico de Apoio Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para que serve a Área de Expressões?</li> <li>• Qual a importância da arte neste curso?</li> <li>• O que pensam sobre as aulas de Área de Expressões</li> <li>• Que tipo de atividades poderiam ser desenvolvidas nestas aulas?</li> <li>• Como pensam que poderia ser desenvolvida a avaliação desta disciplina?</li> </ul>

## Anexo 2

### Questionário sobre CRIATIVIDADE

1. O que entendes por criatividade?

---

---

---

2. Consideras-te uma pessoa criativa? Justifica.

---

---

---

3. Em que profissões mais se manifesta a criatividade?

---

---

---

4. Para além do trabalho, em que outros campos da vida pode ser utilizada a criatividade?

---

---

---

5. Achas que a criatividade é inata (já nasce com a pessoa) ou pode ser desenvolvida?

---

---

---

6. Para ti, quais são as 10 invenções mais criativas da Humanidade?

---

---

---

7. De todas as silhuetas feitas pelos alunos da turma, qual a que achas mais criativa? E porquê?

---

---

---

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

## Anexo 3

### Questionário de Avaliação Final do Projeto

1. Com os exercícios de agilização do pensamento criativo, (EX: “Ensinar o que é um piano a uma criança extraterrestre”, “ História a partir do tema «3 PS5» alterando o tempo e o espaço” e “Criação e dramatização de uma história a partir do tema «Sete»”) aprendi:

---

---

2. O que mais gostei na realização destes exercícios foi:

---

---

A realização destes exercícios foi/não foi (riscar o que não interessa) útil para a criação do projeto seguinte porque:

---

---

3. Ao elaborar o projeto “Circo? Sódenome” aprendi:

---

---

4. Com o desenvolvimento do projeto “Circo? Sódenome” aprendi:

---

---

5. Com a apresentação do espetáculo final, aprendi:

---

---

6. O que mais gostei no projeto “Circo? Sódenome” foi:

---

---

7. O que menos gostei neste projeto foi:

---

---

8. As maiores dificuldades que senti na criação e execução deste projeto foram:

---

---

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

## Anexo 4

### Análise de conteúdo da entrevista de grupo aos alunos

#### 1ª fase: recorte das unidades de registo e transformação em indicadores

Unidades de registo	Indicadores	Freq. UR/Ind
DP – “Para mim a Arte é uma forma de exprimir sentimentos e pensamentos”	Arte como forma de expressão individual	5
CA – “Então, a Arte é uma maneira de nos expressarmos, a nós próprios e o que pensamos, / (...)		
AF – “A Arte, para mim é uma maneira diferente de ver as coisas, de expor o que sentimos e o que pensamos”		
CS – (...) também podemos criar a nossa própria arte, criando um desenho por exemplo, até pode ser um desenho abstrato mas também é considerado arte (...)		
AS – “É o mesmo, não poderíamos transmitir o que a gente sentimos ao desenhar”		
TJ – “A importância da arte, na minha opinião acho que é para exprimir coisas novas, mais modernas, para mostrar novas culturas, e..., e...”	Arte como forma de expressão diferente	3
RP – “É através da arte que nos podemos expressar de maneira diferente”		
AF – “A Arte permite-nos conhecer coisas diferentes”		
CA – “A Arte é importante porque nos permite, por exemplo, ver vários pontos de vista sobre a sociedade, há artistas que fazem obras de arte a retratar a sociedade. (...)	Arte como forma de expressão de diferentes perspetivas sobre a sociedade	1
CA – “Não, porque a arte também é uma forma de liberdade de expressão e sem a arte também acho que a sociedade não se ia expressar totalmente, não ia ter as suas ideias”	Arte como necessidade individual e social	2
AF – “Também acho que não, concordo com a minha colega CA, com o que ela disse”		
CA – (...) uma forma de cultura, pronto penso que é só”	Arte como forma de cultura de uma dada sociedade	2
RB – (...) mas contribui muito para a nossa própria cultura, para nós próprios”		
CS – “Eu acho que a Arte é muito importante porque, através da arte conseguimos aprender algumas culturas, não só do nosso próprio país mas também mundialmente, /(...)	Arte como forma de conhecimento da cultura de cada sociedade	3
AR – “A arte é importante porque é para mostrar às pessoas as diversas culturas que existem”		
TJ – “Se a Arte não existisse, na minha opinião, acho que não seria muito bom para as sociedades, pois não iríamos saber as diversas culturas, maneiras como outras pessoas pensam e se expressam, e isso não é bom porque assim não veríamos outros lados”		

Unidades de registo	Indicadores	Freq. UR/Ind
DP – “A Arte é importante, (pronto cada um dá um ponto de vista) para mim a arte é importante para ganhar dinheiro, porque existem pessoas a viverem só da arte”	Arte como forma de ganhar a vida	1
AR – “Se a arte não existisse nada era a mesma coisa, pois não saberíamos o que é que as pessoas pensam, não tínhamos entretenimento”	Arte como forma de entretenimento e convívio	5
RR – “Eu tenho a mesma opinião que a CS, eu acho que a Arte é um tipo de entretenimento para as pessoas, como o teatro, o cinema, até a exposição de quadros, há pessoas que vão frequentemente a esse tipo de coisas, eventos, e se a arte não existisse isso também não iria existir e então as pessoas não tinham maneira de se entreter e haveria menos convívio por isso também”		
AC – “ Eu concordo com a RR”		
RB – (...) e sempre foi uma forma, como já foi dito, de lazer e de entretenimento e também de várias pessoas com os mesmos gostos se juntarem e terem alguma alegria no que estão a fazer, por isso se a arte não existisse isso não seria possível”		
IC – “Pronto, aqui como foi dito se a arte não existisse eu acho que a vida seria mais monótona porque não teríamos lazeres nem atividades para fazermos fora da nossa vida”		
RB – “Eu acho que cada pessoa tem uma interpretação diferente do que é arte e, para mim, ver arte pode significar uma coisa mas para outra pessoa pode ser outra, por isso eu acho que tem formas de interpretação diferentes e depende de cada pessoa, (...)”	Diferentes interpretações da produção artística	1
DP – “Se a arte não existisse tinha de ser inventada”	Inevitabilidade da arte	3
RB – “Eu acho que a arte sempre esteve presente ao longo da História da humanidade (...)”		
CA – (...) se virmos bem a arte está em todo o lado, podemos não nos aperceber mas ela está lá.		
CS - (...) eu acho que há muitas maneiras de vermos a arte, temos a arte das pinturas, das esculturas, (...) e também devemos ter conhecimento de alguns pintores que tivemos na época”	Diferentes formas de expressão artística	4
CA – (...) Sem arte a sociedade não estaria tão avançada como está, porque cada individuo tem liberdade de expressão e tem direito a dizer o que pensa e pode expressá-lo em arte, quer seja através da musica, da pintura ou do teatro”		
CS – “Acho que tudo o que nos rodeia é um pouco de arte, de vários tipos de arte, por exemplo há muitos eventos onde temos o teatro que também é uma arte, também a música, as exposições de pinturas, acho que isso tudo é tipo arte porque se isso não existisse a gente não teria tipo lazeres para frequentar/fazer, penso eu”		

Unidades de registo	Indicadores	Freq. UR/Ind
JM – “Na minha opinião eu acho que a Arte deu origem a muitas coisas que nós agora vivemos como é o caso do cinema, exposições...”		
AR – “Então eu conheço o cinema, (...)	Cinema	2
AF – (...) cinema,		
AR (...) a pintura,...	Pintura	2
CA – “Pintura Renascentista (...)		
RR – “Artes plásticas e artes visuais também é, pode-se dizer isso não é stora?”	Artes plásticas e visuais	1
AR - (...) o teatro,	Teatro	2
CA – (...) teatro (...)		
DP – “A escultura...”	Escultura	3
AR – “A escultura...”		
AF – (...)escultura,		
CS – “A música”	Música	3
AR – “A música...”		
CA – (...)música, (...)		
RP – “A fotografia...”	Fotografia	2
AR – “Sim a fotografia”		
AF – “Graffiti, (...)	Graffiti	1
AF – (...) culinária (arte da cozinha também pode ser, não é?),	Culinária	1
AF – (...) escrever...”	Literatura	2
CA – (...) literatura, (...)		
CA – (...), eu só conheço assim coisas relacionadas com igrejas, arquitetura, há tantas formas de arte!	Arquitetura	1
TJ – “Eu costumo ir a museus (...)	Visitas a museus	14
AS - “Eu também costumo só ir a museus (...)		
RP - “Costumo ir a museus (...)		
CS - “Eu também vou (...)		
AR - “Eu só costumo ir pela escola”		
DP - “Eu vou pela escola (...)		
RR - “Eu vou a museus (...)		
AC - “Eu também só costumo ir a museus pela escola”		
JM - “Só pela escola”		

Unidades de registo	Indicadores	Freq. UR/Ind
IA - "Só vou a museus (...)		
RB - "Eu já fui pela escola (...)		
IC - "Eu só costumo ir a museus pela escola"		
CA - "Com a minha família (...)		
AF - "Também, com a minha família (...)		
TJ - "Eu já visitei outras formas de arte: como cinema, o circo (...)	Contacto com cinema e circo	10
AS - "Eu também costumo ir ao cinema, circo (...)		
RP - "Eu costumo frequentar (...) circo e cinema"		
CS - "Costumo ir ao circo, como elas, quando há, também cinema muito frequentemente (...)		
AR - "Costumo ir ao cinema, (...) e costumo ir ao circo com a minha família"		
AC - "Eu costumo ir ao cinema (...)		
RR - "Eu vou ao cinema (...)		
JM - "Só ao cinema porque raramente frequento esses locais"		
IA - "Vou ao cinema frequentemente (...)		
RB - (...) agora o mais frequente é ir ao cinema"		
CA - "Sim, todos os verões, com a minha família visitamos igrejas (...), e visitamos Catedrais e essas coisas"	Visitas a igrejas, conventos, monumentos, palácios e castelos.	12
RR - (...) também já fui a conventos (...)		
CS - (...) já fui ao palácio de Queluz e ao Convento de Mafra (...)		
DP - (...) conventos e, e gosto de ir, mas não costumo muito ir"		
AF - (...)fazemos sempre o conhecimento da cidade, visitamos os monumentos existentes"		
RP - "Eu costumo frequentar teatro, palácio (...)		
CS - "Costumo ir ao circo, como elas, quando há, também cinema muito frequentemente, já fui ao palácio de Queluz e ao Convento de Mafra (...)		
AR - "Costumo ir ao cinema, ao teatro, já visitei palácios pela escola (...)		
DP - "Já visitei palácios pela escola, (...) pronto acho que já falei dos palácios, castelos e isso também, não sei se conta, conta? (...)		
RR - (...), também já fui a conventos, a castelos, a monumentos,		
RB - "Já fui a palácios e castelos (...)		
IC - (...) já visitei também palácios (...)		

Unidades de Registo	Indicadores	Freq. UR/Ind
TJ – “Eu já visitei outras formas de arte: como teatro (...)	Frequência de espetáculos de teatro	10
AS – “Eu também costumo ir ao cinema e ao circo, ó teatro só pela escola”		
RP – “Eu costumo frequentar teatro (...)		
CS – (...) vou aos teatros pela escola só (...)		
AR – “Costumo ir ao cinema, ao teatro (...)		
DP – “Já visitei palácios pela escola, ao teatro também já fui (...)		
RR – “Eu vou ao cinema, a concertos, teatros (...)		
IA – “Vou ao cinema frequentemente e teatros só mesmo pela escola”		
RB – (...)quando era pequena era frequente ir ao teatro com a minha família (...)		
IC – “Eu frequento mais é teatros (...)		
DP – (...) concertos também às vezes (...)	Frequência de concertos	2
RR – “Eu vou ao cinema, a concertos (...)		
CS –(...), também costumo ir às feiras na FIL (de artesanato, decoração de interiores)”	Feiras na Fil como promotoras do contacto com a arte	1
CA – “Com a minha família e pela escola”	Escola como organizadora de visitas a museus	14
AF – “Também, com a minha família e pela escola”		
RP - “Costumo ir a museus pela escola também”		
CS - “Eu também vou pela escola, (...)		
AR - “Eu só costumo ir pela escola”		
DP - “Eu vou pela escola (...)		
RR - “Eu vou a museus pela escola (...)		
AC - “Eu também só costumo ir a museus pela escola”		
JM - “Só pela escola”		
IA - “Só vou a museus pela escola”		
RB - “Eu já fui pela escola (...)		
IC - “Eu só costumo ir a museus pela escola”		
CA – “Com a minha família e pela escola”		
AF – “Também, com a minha família e pela escola”		
CS – (...) também já fui sem ser pela escola, fui ao museu da Marinha com a minha família, foi no verão”	Família como promotora do contacto com a arte	6

Unidades de Registo	Indicadores	Freq. UR/Ind
DP – “Escola e família”		
RR – “Professores, colegas e com os meus pais”		
RB – “Professores, colegas e com a minha família”		
CA – “Com a minha família (...)”		
AF – “Também, com a minha família (...)”		
AF – “Sim”	Visita museus por iniciativa própria	3
CS - “Sim”		
RB - “Sim”		
CA – (...) quer trabalhemos com idosos ou com crianças a arte é um meio de ligar as pessoas, é um meio de expressão, é importante neste curso a arte.”	Arte como forma de ligar pessoas e expressar emoções	2
CS – (...), expressamos mais as nossas emoções, (...)		
CS – “Acho que a importância da arte neste curso é importante porque (há dois tipos de arte, a arte dramática e a arte plástica) a dramática é quando a gente dramatiza, fazemos teatro, (...)	Arte como ligação entre expressão plástica e expressão dramática	2
DP – (...) no nosso curso esta disciplina tem duas vertentes que são a expressão dramática e a plástica”		
AF – “É outra forma de ensinar coisas novas, através da arte, isso é importante”	Aprendizagem através da arte	3
CS – “Nós fomos ao museu da Marioneta, (...) e a gente aprendeu como é que se fazia antigamente os filmes e as marionetas, acho que foi muito interessante para a gente aprender (...)		
CS – (...), enquanto na arte plástica é mais a parte criativa onde a gente faz materiais, trabalhamos com os materiais, fazemos maquetes entre outros”		
RR – “Para mim a Área de Expressões desperta a nossa criatividade (...)	Desenvolver a criatividade	Cinco
AF – (...), para desenvolver a criatividade”		
RR – “Acho que a disciplina de Área de Expressões é das disciplinas em que desenvolvemos mais a nossa criatividade (...)		
AC – “Esta disciplina é muito criativa e dá para tomarmos muitos conhecimentos, e novas técnicas que não conhecemos e locais que têm arte”		

Unidades de Registo	Indicadores	Freq. UR/Ind
RB – “Eu acho que na disciplina de Área de Expressões nós temos que ter mais imaginação para desenvolver as várias atividades, acho que é uma disciplina que todos nós devíamos prestar atenção, (...)”		
AF – “Para poder trabalhar a parte plástica quer com idosos, quer com crianças, para desenvolver conhecimento cognitivo, (...)”	Desenvolver capacidades	5
DP – (... ) acho que é uma disciplina que nos permite desenvolver as nossas capacidades e ajudar-nos no futuro como já elas disseram”		
CA – (...) e de expressão, serve para nos ensinar a expressarmo-nos melhor porque fazemos mais exercícios, aprendemos mais coisas”		
IC – “A disciplina de Área de Expressões é uma disciplina que, como já disseram, vai-nos ajudar futuramente a nível profissional mas também a nível social porque aprendemos também a maneira de nos expressarmos”		
CS – “Eu gosto muito destas aulas, é a minha disciplina preferida porque tem a parte dramática e plástica, que gosto muito (...),		
CS – “É também o que a TJ disse, para a gente ter conhecimentos de algumas coisas (...) e sabermos utilizar certas técnicas, (...)”	Aprender diferentes técnicas	4
RB –(...), vai ajudar-nos a desenvolver várias atividades e para mim pessoalmente, esta disciplina ensinou-me algumas técnicas (...)		
AC – (...) dá para tomarmos muitos conhecimentos, e novas técnicas que não conhecemos e locais que têm arte”		
CS – (...) podemos trabalhar em grupo, fazer muitos trabalhos e aprender outras técnicas como temos aprendido ao longo destes anos. (...)		
TJ – “A Área de Expressões serve para nos ajudar a mais tarde no nosso mundo profissional a dinamizar mais os dias e a fazer novas atividades com quem estamos a trabalhar”	Aprender a dinamizar atividades no estágio e no mundo profissional	9
AS – “É praticamente o que a TJ disse”		
CS – “É também o que a TJ disse, para a gente ter conhecimentos de algumas coisas que podemos fazer futuramente e também é para nos orientar um pouco no estágio (...)		
DP – (...) ajudar-nos no futuro como já elas disseram”		

Unidades de Registo	Indicadores	Freq. UR/Ind
RR – (...) é a disciplina que mais nos pode ajudar em relação ao curso, ao curso e aquilo que queremos seguir, se por exemplo alguém daqui seguir educadora de infância ou auxiliar, acho que esta disciplina nos ajuda bastante se calhar mais do que as outras disciplinas que não são práticas e nesta como desenvolvemos mais técnicas e maneiras de trabalhar acho que nos possibilita mais”		
IC – “A disciplina de Área de Expressões é uma disciplina que, como já disseram, vai-nos ajudar futuramente a nível profissional (...)”		
AF – “Estas aulas são importantes porque aprendemos a criar novas atividades que podemos vir a desenvolver na nossa vida profissional”		
CA – “Concordo com a minha colega AF”		
RB – (...), porque no futuro e já no próximo estágio vamos dar muito uso ao que estamos a aprender aqui agora”		
CS – (...), dar algumas dicas para a gente poder aprender, e sabermos utilizar certas técnicas, quando não temos materiais (como reutilizar os materiais), acho que também é muito importante”	Promover a reutilização de materiais	3
RR – (...) às vezes com uma simples coisa nós podemos fazer outra e se calhar nós não sabíamos isso e com a Área de Expressões conseguimos desenvolver esse nosso lado criativo”		
RB – (...) também é interessante ver que nós podemos substituir alguns materiais que não temos por outros”		
TJ – “Acho que deveríamos desenvolver mais nas aulas atividades de relaxamento, atividades de yoga como por exemplo, e gostaria muito de desenvolver um musical”	Propor novos desafios	9
RP – “Gostaria de praticar mais expressão dramática”		
CS – “Eu gostava de aprender mais a expressão prática, de fazer mais... como a gente fez daquela vez que fizemos aquelas coisas para vender, quando é que isso foi? Vendemos em Alverca...”		
CS – (...) na Culturalverca, a gente esteve a aprender a fazer carteiras, bolsas e essas coisas, eu gostava de aprender a fazer mais coisas dessas...”		
DP – “Já disseram basicamente o que eu ia dizer”		

Unidades de Registo	Indicadores	Freq. UR/Ind
AF – “Atividades para desenvolvermos com os idosos, acho que não abrangemos muito essa área”		
CA – “Fizemos bonecos com velcro ou feltro (já não sei como se chamava) ... Coser, assim o clássico,”		
AF – “Sim, coser, esse género de atividades diferentes”		
AC – “Acho que podíamos e devíamos fazer mais visitas de estudo para conhecermos mais tipos de arte”		
CA – “Para desenvolver a parte plástica (...)	Promover o desenvolvimento das artes plásticas	2
AF – “Para poder trabalhar a parte plástica (...)		
CA – “Eu acho que a avaliação deveria ser como é agora, com base no trabalho (...)	Avaliação baseada na análise do trabalho realizado	2
AF – “No modo como desenvolvemos o trabalho, o dinamizamos (...)”		
CA – (...) no esforço colocado por cada aluno (...)	Avaliação baseada no esforço dos alunos	1
CA – “No modo como nos relacionamos com os colegas”	Avaliação baseada no relacionamento com os colegas	2
AF – “A relação entre os colegas do grupo e da turma”		
TJ – “Eu acho que a avaliação nesta disciplina devia ser feita por períodos porque como é uma disciplina muito prática, que requer muito tempo para realizar as atividades, acho que não tem muita lógica ser feita por módulos porque o tempo que nós temos para realizar as atividades é curto”	Momentos de avaliação mais dilatados no tempo	6
CS – “A única coisa com que eu não concordo é que acho que devíamos ter mais tempo para fazer certos trabalhos que têm muita duração para a gente fazer, porque às vezes aparecem quase sempre imprevistos”		
DP – “Os módulos são curtos”		
RR – “Devia ser mais tempo, às vezes estamos a desenvolver uma atividade e ela fica muito curta e acabamos por não saber tanto sobre aquilo que estávamos a fazer”		
RR – (...) Cada módulo é para aí só um mês, não é?”		
IA – (...) os módulos deviam ser um pouco mais compridos dependendo do que vamos dar”		

2ª fase: categorização

Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq. UR/Ind
Representações dos alunos sobre a arte	Conceções de arte	Arte como forma de expressão individual	5
		Arte como forma de expressão diferente	3
		Arte como forma de expressão de diferentes perspetivas sobre a sociedade	1
		Arte como necessidade individual e social	2
		Arte como forma de cultura de uma dada sociedade	2
		Arte como forma de conhecimento da cultura de cada sociedade	3
		Arte como forma de ganhar a vida	1
		Arte como forma de entretenimento e convívio	5
		Diferentes interpretações da produção artística	1
		Inevitabilidade da arte	3
	Conhecimento de formas de produção artística	Diferentes formas de expressão artística	4
		Cinema	2
		Pintura	2
		Artes plásticas e visuais	1
		Teatro	2
		Escultura	3
		Música	3
		Fotografia	2
		Grafiti	1
		Culinária	1
Literatura		2	
Arquitetura	1		
Hábitos de contacto com a Arte	Visitas a museus	14	

		Contacto com cinema e circo	10
		Visitas a igrejas, conventos, monumentos, palácios e castelos	12
		Frequência de espetáculos de teatro	10
		Frequência de concertos	2
		Feiras na Fil como promotoras do contacto com a arte	1
	Iniciativa do contacto com a arte	Escola como organizadora de visitas a museus	14
		Família como promotora do contacto com a arte	6
		Visitas a museus por iniciativa própria	3
	Representações dos alunos sobre as Artes no curso Profissional que frequentam	Relevância da educação artística no Curso	Arte como forma de ligar pessoas e expressar emoções
Arte como ligação entre expressão plástica e expressão dramática			2
Aprendizagem através da arte			3
Objetivos atribuídos à Área de Expressões no Curso		Desenvolver a criatividade	5
		Desenvolver capacidades	5
		Aprender diferentes técnicas	4
		Aprender a dinamizar atividades no estágio e no mundo profissional	9
		Promover a reutilização de materiais	2
		Promover o desenvolvimento das artes plásticas	2
		Propor novos desafios	9
Formas de avaliação desejadas		Avaliação baseada na análise do trabalho realizado	2
		Avaliação baseada no esforço dos alunos	1
		Avaliação baseada no relacionamento com os colegas	2
		Momentos de avaliação mais dilatados no tempo	6

## Anexo 5

### Análise de conteúdo do questionário sobre Criatividade

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Freq. UR</b>	
<b>Noção de criatividade</b>	Criatividade no uso de técnicas e materiais	Transformação de objetos	AC - Criatividade é p. ex. quando nos dão um objeto e nós o transformamos, ou quando vamos tendo ideias para tornar o objeto diferente	3	
			AF - Criatividade é ter imaginação para transformar objetos e dar outra utilidade às coisas		
			TJ - Criatividade é quando temos ideias novas que permitem dar outra “forma/feitio” às coisas. Existem pessoas mais criativas que outras, para ser + criativo deve-se estimular essa área com mais atividades		
		Utilização de materiais diversificados	AR - Criatividade é algo que se possa fazer com diversos materiais e diversos pensamentos	1	
	Criatividade como forma de expressão individual	Expressão de sentimentos		AS - Para mim, criatividade é uma pessoa que consiga transmitir o que sente	4
				AS – Na minha opinião criatividade é quando uma pessoa tem novas ideias.	
				JM - Eu entendo por criatividade que é uma forma de expressarmos como nos sentimos	
				DP - Criatividade é a forma de expressar sentimentos de várias formas	
		Originalidade		CA - Penso que é fazermos algo diferente dos outros, à nossa maneira, é ter imaginação e capacidade de sabermos de saber fazer algo só nosso	7
				CS - Criatividade é a arte de expressarmos a nossa imaginação, o que sentimos, libertamos a nossa alma sem leis ou regras. Podemos criar coisas imagináveis, basta apenas inspirarmo-nos. A criatividade é aquilo que nos define	
				IA - Criatividade para mim é expressar novas ideias, que sejam diferentes das dos outros, algo novo	
				IC - Criatividade é uma forma de expressarmos a nossa imaginação e sermos originais	
	RP - Criatividade para mim, é utilizar um pouco mais a nossa imaginação e ir a certos pormenores				
Critérios de identificação da criatividade	Capacidade de transmitir uma mensagem	AC - Pois conseguiu elaborar bastante a sua silhueta e conseguiu transmitir as 3 palavras que ela escolheu	2		
		RB – (...) As colegas com a ideia original de juntar duas silhuetas foram criativas. Também gostei da silhueta da A. C. que pôs fotografias para decorar a silhueta.			

	Capacidade de usar os materiais de forma original	AR - porque todas as características estavam dispostas com originalidade.	6	
		AS - Gostei da silhueta da R. R. porque estava feita com tecidos, botões, etc.		
		CS - pois estava bastante criativa, feita pelos tecidos, botões, etc . Mas também gostei imenso da C. A. e da A. F., tinham um toque de criatividade na parte do copo de café.		
		JM – A. C. porque achei a mais original e a mais bem feita		
		RP – T. J. porque foi a certos pormenores, o que tornou a sua silhueta criativa - RP		
		RB – (...) Também gostei da roupa criada pela R. R. para decorar a sua silhueta		
	Capacidade de reproduzir o real	CA - pois a sua silhueta era a que se percebia logo quem era a pessoa, e tinha tudo a ver com ela	2	
		RR – (...) apesar de não ter muita decoração teve informação suficiente sobre aquilo que ela é		
	Capacidade de exprimir sentimentos	DP - pois mostraram realmente a amizade e a cumplicidade que as une	4	
		IA - porque tinha fotos pessoais, estavam bem dispersadas as fotos e achei criativo e engraçado		
		IC – A. C. porque tinha fotos dela e da família, pois era uma palavra que ela lá tinha escrito, e escolheu frases que gosta. A da R. H. pois ela optou por imagens e frases que se relacionavam com as 3 características que escolheu		
		TJ - porque existiu entre elas a ligação dos gostos e eu achei muito criativo a parte do copo de café		
	Origem da criatividade	Inata	CA - Na minha opinião a criatividade é inata	1
		Adquirida	RP - A criatividade é desenvolvida, não nasce connosco, não nascemos criativos, aprendemos a sê-lo	1
		Com possibilidade de desenvolvimento	AR - A criatividade pode ser inata, mas se ao longo do tempo não for desenvolvida é esquecida, pois todos nós temos jeito por algo, mas temos que estar sempre a desenvolver	8
AF - Na minha opinião a criatividade pode ser desenvolvida.				
AS - A criatividade pode ser desenvolvida na pessoa -				
CS - Acho que a criatividade pode ser desenvolvida ao longo da nossa vida! Há algumas pessoas com mais dificuldades que outras na parte de expressar a sua criatividade (desenhar, escrever, cantar, etc.) cada um tem a sua melhor parte de criatividade -				
AC - Acho que a criatividade pode ser desenvolvida, por exemplo, eu, por vezes consigo ter criatividade vendo exemplos				
IC - A criatividade pode ser desenvolvida ao longo do tempo pois observamos várias coisas temas e criamos novas ideias				

			TJ - Eu acho que a criatividade é como um músculo, quando exercitado aumenta o volume. Quanto mais trabalhos desenvolver-mos mais criatividade vamos ter, vai mais tarde fluir como água, ou seja, muito facilmente todas as pessoas são criativas	
			RR - Acho que cada um a tem dentro de si, mas também é desenvolvida através de conhecimentos, observações e ideias	
		Inata ou adquirida	DP - A criatividade tanto pode ser inata como pode ser desenvolvida	4
			IA - Acho que tanto pode nascer com uma pessoa como pode ser desenvolvida	
			JM - Podemos já nascer com criatividade o que faz de nós uma pessoa com um DOM e também pode ser desenvolvida	
			RB - Penso que há um pouco das duas. Acho que há pessoas que por si só já são criativas e têm muita facilidade em ter ideias. Por outro lado, há outras com pouca criatividade (como eu...) mas é possível desenvolvê-la!	
<b>Autoavaliação da criatividade</b>	Positiva	Utilização pessoal das técnicas e materiais	AC - Sim, pois por vezes tenho uma ideia e elaboro-a e quero sempre aprender "mais" técnicas de trabalhos manuais para poder, por vezes, utilizar para mim	3
			AR - existe muitos materiais que eu reutilizo, por isso, torno-me criativa	
			RR - Sim bastante, acho que consigo tirar partido e elaborar uma coisa pequena e simples tornando-a em algo mais bonito e vistoso. Por ex: de um estojo simples consigo fazer um estojo + bonito ou até fazer outra coisa	
		Imaginação	AR - Sou uma pessoa criativa quando tenho imaginação,	2
			CS - Sim, gosto sempre de imaginar e depois passar para o papel. Tento sempre criar algo que defina e que tenha um toque especial! Acho que todos nós conseguimos ser criativos mas de maneiras distintas. Nas aulas de área de expressões consigo usar a criatividade na parte dramática e plástica	
		Inovação e gosto em arriscar	TJ - Sim, eu considero-me uma pessoa criativa, porque tenho muitas ideias e adoro criar coisas diferentes e novas. Acho que faz parte da criatividade inovar e arriscar, eu gosto muito de arriscar	1
		Capacidade de expressão	DP - Sim, acho que o meu trabalho fala por si. Criatividade é o que não falta	1
	Negativa	Por falta de imaginação	AF - Não, pois tenho poucas ideias e imaginação	4
			CA - Não. Tenho pouca imaginação, não consigo imaginar/inventar coisas	
			JM - Não, porque geralmente não tenho muitas ideias	
			RB - Não, não me considero uma pessoa criativa porque tenho muita dificuldade em ter ideias. No entanto, eu esforço-me e desde que comecei este curso tem vindo a ser mais fácil ser criativa	
		Por falta de utilização	RP - Considero-me pouco criativa, porque não tento ir aos pormenores nem utilizo muito a criatividade	1

	Intermédia	Por dificuldades de expressão	AS - Considero-me uma pessoa criativa, mas por vezes tenho dificuldade em expressar-me	1
		Dependendo do momento	IA - Às vezes, depende do assunto IC - Nem muito, nem pouco, às vezes tenho falta de imaginação o que faz com que a criatividade diminua, mas quando estou "inspirada" sou capaz de ser uma pessoa criativa	2
<b>Criatividade na atividade profissional</b>	Atividades sociais	Educação escolar	AC - Educadora de infância e auxiliar; AF - Educadora de infância; AR - Educadores de infância RP - Educador de infância	11
			AC - Professor; AF - Professor CS - Professor RP - Professor	
			CS - trabalhos da escola DP - ensinando os nossos filhos RP - na escola	
	Educação social	AR - Animador sociocultural	1	
Atividades artísticas e culturais	Artes plásticas	AC - Pintores AF - Pintores CA - Pintor CS - Pintores (são o principal) DP - Pintor IA – Pintores IC - Pintores JM - Pintor RB - Pintores RR - Pintura	22	
DP – Escultor (...)				
RB – Arquitetos				
AC - Estilista CA - Estilista IA - Estilistas RB - Estilistas,				
AS - Design				

			CA - Design, Web design IA - Designers de vídeo jogos JM - Designers		
			RR - Decoradora de interiores		
			RR - Na Arte		
			Música	AS - Musico CS - Músicos RB - Músicos	3
			Literatura	CA - Escritor IA - Escritores IC - Escritores RB - Escritores	4
			Artes do espetáculo	AR - Palhaços RP - Palhaço	9
				AR - Ator/atriz; AS - Atores CA - Teatro CS - Atores IC - Artistas	
				AR - Apresentador	
				RB - Argumentistas de cinema	
			Outras atividades	Comércio	AC - Florista
	AS - Cabeleireiros RR - Cabeleireiro				
	CS - Pasteleiro RR - Cozinheira				
		Serviços	CS - Carteiro	1	
<b>Campos de utilização da Criatividade</b>	No dia-a-dia	Atividades domésticas	AC - A criatividade na minha opinião pode ser utilizada até para o nosso dia-a-dia, para a nossa casa, para as nossas coisas, etc.	7	
			AF - na decoração da casa CA - decoração de casas, jardins CS - na decoração DP - decorar a casa etc RB - ao decorar a casa		

			CS - Bolos	
		Arranjo pessoal	AR - Maneira de vestir RP - forma de se vestir RB - usada ao escolher o tipo de roupa que usamos, ao pintar as unhas,	3
		Lazer/Passatempos	AF - na organização de festas, em passatempos (criar jogos, etc.) CA - atividades lúdicas AS - Festivais CS - Festivais, nas danças, os nossos lazeres AS – desporto CS - no desporto IC - reciclar e inovar objetos que tenhamos em casa RB - ao escolher um itinerário para passar as férias RR - ao fazer um presente fora do normal, ao fazermos um quadro para a nossa casa, ao tirar uma fotografia TJ - nos momentos de lazer, no desporto, nas atividades de vida diárias (AVD`s)	10
		Forma de expressão	AR - Maneira de falar... AR - Maneira de estar com os amigos,	2
		Em tudo	IA - Em todo o lado, na vida pessoal, no trabalho, com a família e amigos IA - na vida pessoal CS - A vida é uma criatividade..... , em tudo o que nos rodeia	3
	Na Arte	Moda	AS - a moda CS - na moda, nos penteados, nas unhas, nas fotografias, nos desfiles de moda,	2
		Cinema	CS - Filmes	1
<b>Invenções criativas da Humanidade</b>	Meios de transporte	Terrestres	AC - Carro AF - Carro AR - Carro CA - Carros CS - Carro IC - Carro JM - Automóvel RB - Carro AF - Comboio AS - Comboios CS - Comboio	13

			AF - Bicicleta CA - Bicicleta	
		Aéreos	AC - Avião AF - Avião AR - Avião CA - Avião CS - Avião RB - Avião TJ - Avião	8
			TJ - Nave espacial	
		Marítimos	CS - Barco TJ - Barco	2
	Ciência e Tecnologia	Elétrica	AF - Eletricidade IC - Eletricidade RR - Eletricidade	3
		Eletrodomésticos	AC - Eletrodomésticos TJ - Eletrodomésticos	4
			RR - Micro-ondas	
			AR - Frigorífico	
			Calculo	
		Engenharia	RR - Elevadores	1
		Medicina	TJ - Material médico	1
		Informação e comunicação	AC - Telemóvel, Computador AR - Telemóvel, Computador AS - Telemóveis, Computador CA - Computadores CS - Telemóveis IA - Telemóvel, Computador IC - Computador JM - Computador, Telemóvel RP - Telemóvel, Computadores RB - Telemóvel RR - Computador, Telemóvel TJ - Telemóvel	19

			IC - Telefone		
			AS - Internet CS - Internet DP - Internet RB - Internet TJ - Internet		
			CS - Máquina fotográfica		
		Comunicação (Imagem e/ou som)	AC - Televisão AF - Televisão AR - Televisão AS - Televisão CS - Televisão DP - Televisão IA - Televisão IC - Televisão JM - T.V. RP - Televisão RB - Televisão RR - Televisão TJ - Televisão	24	
			AR - Rádio IC - Rádio RP - Rádio RB - Rádio TJ - Rádio		
			AR - MP3 CS - MP3		
			CS - IPOD		
			CS - IPHONE		
			IA - Consolas JM - Consolas		
		Conhecimento	DP - Abecedário		2
			DP - Escrita		

	Moda	Roupa	AC - Moda AS - Moda CS - Desfile de moda DP - Moda IA - Moda	10	
			AR - Roupa CS - Roupas IC - Roupa RP - Alguns tipos de roupa RR - Roupa		
		Calçado	CS - Sapatos RB - Sapatos		2
		Acessórios	CS - Óculos RB - Óculos		7
			CS - Maquilhagem RB - Maquilhagem		
			CS - Malas IC - Malas		
	RB - Diversos tipos de bijutaria				
	Atividades artísticas e culturais	Arquitetura	AC - Monumentos	8	
			IC - Arte		
			CS --Centros comerciais		
			RR - Casas		
			AC - Escola		
AS - Museus CA - Museus CS - Museus					
Equipamento e Decoração		AF - Quadro de pintura CA - Quadros famosos CS - Quadros	5		
		CS - Decoração			
		DP - Cama			

	Artes do Espetáculo	AF - Filmes/cinema AS - Cinema CS - Cinema IA - Cinema RP - Cinema	13		
		AR - Circo RP - Circo			
		CS - Festivais			
		AF - Teatro AS - Teatro CS - Teatro IC - Teatro RP - Teatro			
		Música		CA - Música IA - Música	2
		Literatura		AF - Livros CA - Livros	2
		Saúde e bem-estar		Gastronomia	RR - Culinária DP - Fogo
	Dias Festivos		JM - Natal	1	
	Lazer		AS - Jogos CA - Jogos	3	
			JM - Férias		
	Educação para a Saúde		AC - Meios contracetivos IA - Kamasutra JM - Kamasutra	3	
			Desporto		CA - Desporto IA - Desporto
	DP - Bola de futebol				
JM - Futebol, Sporting Clube de Portugal					

## Anexo 6

### Análise de Conteúdo do Questionário de Apreciação Final do Projeto

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Freq. UR</b>
Exercícios de agilização do pensamento criativo	Aprendizagens efetuadas	Ser criativo	AC – Aprendi a ser criativa	9
			AR – A ser criativa,	
			CA – (...) a ser mais criativa	
			DP – (...) consegui desenvolver a minha criatividade.	
			IC – A ser mais criativa de formas diferentes,	
			IC – (...) ter mais imaginação	
			IA – Que o brainstorming ajuda no processo criativo.	
			JM – Eu aprendi a fazer o brainstorming pode ajudar no projeto criativo.	
		CS – Aprendi que é importante a criatividade, mesmo quando nos deparamos com desafios, muito complicados. Pois às vezes não é o óbvio que resulta, é mesmo aquilo que menos esperamos.		
		Improvisar	AC – (...) a improvisar	2
			CA – A improvisar	
		Ser autónomo	AR – (...) a ser autónoma na realização das tarefas.	1
		Melhorar a expressividade	DP – Aprendi a expressar-me melhor	3
			IC – (...) expressar-me melhor.	
			RP – (...) e a expressá-la da melhor maneira. No tema “Sete” aprendi a partilhar ideias com os colegas da turma.	
		Partilhar ideias	RP – (...) No tema “Sete” aprendi a partilhar ideias com os colegas da turma.	1
		Usar técnicas para desenvolver a criatividade	RB – Que a criatividade pode ser desenvolvida	7
			RR – Aprendi que a criatividade pode ser desenvolvida em qualquer situação e pode derivar de pequenas coisas.	
			RB – (...) que há várias técnicas para o fazer.	
			TJ – Exercícios de criatividade que ajudaram a desenvolver a criatividade.	
AF – (...) a usar a minha criatividade.				
AS – A usar a minha criatividade				
RP – Aprendi a usar melhor a criatividade				

Interesse/gosto pelo trabalho desenvolvido	Invenção	AC – O que mais gostei foi do exercício de “Ensinar o que é um piano a uma criança extraterrestre”, pois tivemos de inventar a história	6
		AF – O que mais gostei foi o exercício de ensinar o que é um piano a uma criança extraterrestre.	
		AS – O que mais gostei na realização, foi o exercício de criar a história a partir dos “Sete”.	
		IA – A criação da história.	
		JM – O que mais gostei na realização destes exercícios foi a criação da história que fizemos.	
		RB – (...) ter conseguido ter ideias para a realização dos exercícios pedidos.	
	Dramatização	AC – (...) e dramatiza-la logo e foi muito engraçado.	2
		RP – (...) dar de mim um pouco na personagem.	
	Originalidade	AR – (...) a originalidade.	4
		CS – (...) No 3º (Criação e dramatização de uma história a partir do tema «Sete») gostei imenso, achei original tudo à base do número sete, foi muito divertido.	
		DP – A originalidade envolvida.	
		IC – O que mais gostei foi o resultado final de cada exercício, pois foi original e divertido.	
	Boa disposição	AR – A boa disposição	2
		IC – O que mais gostei foi o resultado final de cada exercício, pois foi ... divertido.	
	Improvisação	CA – A improvisação, não tínhamos que seguir um “guião”,	1
	Evocação	CS – (...) 2º (História a partir do tema «3 PS5» alterando o tempo e o espaço) gostei de lembrar bons momentos passados quando a turma se chamava turma.	1
	Confiança na capacidade criativa	RP – Ter conseguido melhorar a criatividade	4
		RB – Ter conseguido ser criativa	
		RR – observar que a minha criatividade é boa e que de pouca coisa posso fazer muitas e com mais valor.	
		TJ – O facto de por a criatividade à prova e superar dificuldades.	

	Utilidade dos exercícios realizados (agilização do pensamento criativo) no projeto seguinte	Aquisição de técnicas	AC – Sim, pois todos os exercícios são necessários para realizar todos os outros, pois em todos aprendemos	4
			RB – ... Também ensinou algumas técnicas para puxar pela criatividade que foram úteis no projeto seguinte.	
			AC – (...) ou aperfeiçoamos.	
			TJ – Podemos por em prática algumas coisas, como encarnar melhor personagens diferentes do nosso dia-a-dia.	
		Desenvolvimento da originalidade	AR – Sim, toda a originalidade é útil para a realização de qualquer projeto, seja ele feito no presente ou no futuro.	4
			DP – Ajudou-nos com ideias	
			DP – Ajudou-nos com ... e materiais novos.	
			IC – Me ajudou a ver certos objetos de forma diferente	
		Desenvolvimento da criatividade	AS – Levou-nos a ter mais criatividade.	7
			CA – Ajudou na criatividade.	
			CS – Desenvolvi mais criatividade,	
			IA – Já tínhamos a nossa criatividade um pouco mais desenvolvida.	
			IC – (...) a ser criativa.	
RB – Ajudou-me a ser mais criativa, algo que eu não sabia que conseguia.				
RR – Fez-nos ter mais ideias e mais criatividade.				
Liderança de grupo	CS – (...) liderar bem no grupo.	1		
Desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas	CS – (...) desenvolvi mais capacidade de arranjar soluções nos desafios maiores	5		
	RP – Foi útil para a execução no projeto, para o desenvolvimento das minhas capacidades			
	AF – Ganhei experiencia.			
	JM – A realização destes exercícios foi útil para a criação do projeto seguinte porque pudemos tirar ideias de projetos anteriores para fazer este.			
	RP – (...) ultrapassar as minhas dificuldades.			
Elaboração do projeto “Circo? Sódenome!”	Aprendizagens adquiridas	Saber estar com os outros	AC – Aprendi a manter a minha calma; a tentar reagir bem com tudo.	2
			AF – Ao elaborar o projeto aprendi a ouvir os outros.	
	Ser criativo	AR – A ser original e a ter ideias na hora exata.	3	
		JM – Ao elaborar o projeto “Circo? Sódenome” aprendi a usar melhor a minha imaginação.		

			RR – (...) a dar ideias	
		Trabalhar em equipa	CS – É fundamental o trabalho de equipa para um projeto grande como este, porque caso isso não aconteça dificilmente o projeto avança. RP – (...) aprendi que se nos juntarmos a trabalhar tudo se faz mais rápido e melhor. TJ – Aprendi que é muito importante ... o empenho de todos. DP – A trabalhar em grupo. TJ – Aprendi que é muito importante separar tarefas CS – (...) distribuir tarefas por todos de modo a que todos trabalhem.	6
		Selecionar ideias	CS – (...) E que é importante ter ideias que depois sejam concretizadas. IC – Que por vezes é preciso fazer uma “chuva de ideias” para chegarmos à decisão final RR – (...) a apontar quais as melhores e as que poderiam ser riscadas.	3
		Conhecer outras culturas	IA – Novas coisas sobre os países que escolhemos, IA - Novas coisas ... sobre as personalidades que escolhemos. JM - Com o desenvolvimento deste projeto aprendi coisas novas sobre os países em que trabalhámos.	3
		Trabalhar em projeto	IC – (...) temos de passar por muitas etapas até ao resultado final. RR – Aprendi a realizar um projeto do principio ao fim,	2
Desenvolvimento do projeto “Circo? Sódenome”	Aprendiza-gens adquiridas	Valorizar o que está à nossa volta	AC – A apreciar o que me rodeia	1
		Improvisar	AC – (...) improvisar.	4
			AR – (...) ter originalidade no momento.	
			CA – (...) , exercícios de improvisação.	
			DP – (...) e a improvisar.	
		Dominar Técnicas de construção e manuseamento de fantoches	AF – A fazer marionetas e a manusear os bonecos. Aprendemos várias formas de realizar as marionetas.	5
AS – A fazer marionetas de vários formatos, ou seja, de balão e de meias. Aprendi também a manusear os bonecos.				
RP – Aprendi como fazer marionetas, a costurar				
CA – A fazer marionetas, ... , a manusear marionetas.				
RP – Aprendi a fazer marionetas com materiais que utilizamos normalmente na sala de aula, baseamo-nos na escolha do tema nas crianças, já que era o projeto final queríamos fazer haver com o curso,				

		Usar Técnicas de construção de instrumentos musicais	AF - E na construção dos instrumentos.	2
			CA – (...) a construir instrumentos	
		Usar Técnicas de expressão plástica	RB – Algumas técnicas de trabalhos manuais;	3
			IC – Novas atividades, ... e plásticas.	
			RR – (...) O projeto de rua fez-me aprender a fazer roupa original.	
		Procurar os materiais adequados	AR – (...) reutilizar os materiais	2
			RP – (...) procurar outro tipo de materiais no desenvolver no projeto.	
		Cumprir horários/ prazos	AR – A cumprir horários,	2
			CS – É importante mesmo não perder tempo ou seja, organizar bem o tempo	
		Representar	CA – A fazer teatros	3
			DP – A fazer palhaçadas	
			IC – Novas atividades, quer expressivas, dramaturgas e plásticas.	
Trabalhar em projeto	TJ – Aprendi que para que tudo corra bem é necessário muita organização, devido à dimensão do projeto.	2		
	RB – Que os imprevistos aparecem sempre e que é preciso ter um plano B.			
Apresentação do espetáculo final	Aprendizagens adquiridas	Trabalhar em grupo	AC – A trabalhar em grupo (com a turma toda)	5
			AF – A trabalhar em equipa, a lidar com as dificuldades e a superá-las.	
			CA – (...), colaborar com os meus colegas da turma	
			DP – A trabalhar em grupo	
			TJ – A deixar os meus colegas assumirem a liderança.	
		Autocontrolar-se	AC – (...) a lidar com tudo à minha volta e ao mesmo tempo a controlar o nervosismo.	2
			IC – Que devemos concentrar-nos e controlar os nervos para que tudo corra bem.	
		Ultrapassar dificuldades	AF – (...) a lidar com as dificuldades e a superá-las.	3
			AS – A lidar com as minhas dificuldades.	
			AR – A não ter tanta vergonha	
		Improvisar	AR – (...) a saber improvisar.	3
			DP – (...) e a improvisar.	
			RR – Que consigo usar a minha criatividade rapidamente para o imprevisto. (Palhaços com a dança dos deuses e o começo).	

		Fazer apresentações públicas	CA – A apresentar teatro de marionetas,	4	
			CS – Aprendi que é importante a concentração e o espírito de apresentação em palco. É importante transmitir boa energia e dedicação em palco de modo a contagiar o público.		
			RP – Aprendi que quando interagimos com o público o espetáculo se torna melhor, a libertar-me um pouco do guião.		
			RB – que os nervos aparecem sempre; que é preciso cativar o público; que muitas vezes o improvisado é necessário.		
		Ser crítico do trabalho efetuado	IA – Que com os vídeos dos países podíamos tê-los tornado não tão “secantes”.	2	
			JM - Com a apresentação do espetáculo final, aprendi que poderíamos ter feito melhor os vídeos para cativar melhor as pessoas.		
Apreciação global do processo e resultados	Motivos de satisfação	Preparação / ensaio da apresentação	AC – Dos ensaios	2	
			CA – (...) os ensaios.		
		Execução dos trabalhos de expressão plástica	CA – (...) a elaboração das marionetas,	2	
			AC – (...) de termos feito as partes plásticas		
		União gerada na turma	AF – O que mais gostei foi a última apresentação, pois a turma esteve toda junta.	4	
			AS – (...) gostei do final porque foi com a turma toda.		
			DP – Do trabalho de grupo.		
			RB – (...) ver a turma empenhada no projeto.		
		Apreciação/animação do público	AR – Gostei do projeto final, no dia da apresentação percebi que o público gostou e nós também.	2	
			CS – O que mais gostei foi a parte dos palhaços achei muito divertido e animou bastante o público.		
		Apresentação pública		RP – Ver que o esforço ao longo do trabalho, valeu a pena, e que a apresentação correu bem.	8
				RR – Apresentação, e a elaboração do projeto de rua (tudo).	
				TJ – A adrenalina da apresentação.	
				RB – Concretizar o teatro	
IA – O teatro que fizemos com algumas das personalidades.					
IC – Gostei do projeto todo em si, mas principalmente na parte do teatro.					
JM - O que mais gostei neste projeto foi fazer as personagens.					
CA – O desenvolvimento da nossa criatividade,					

	Motivos de insatisfação	Alterações ao projeto inicial	AC – Neste projeto, sinceramente, não gostei praticamente de nada, pois não foi como tínhamos falado ao início.	5
			AR – (...) nem todas as ideias foram postas em prática.	
			RR - O que menos gostei neste projeto foi o facto de a ideia inicial não ter sido realizada. E de muitas das ideias não terem sido aceites.	
			TJ – Foi não ter realizado a parte dos Índios.	
			DP – De não termos apresentado na rua.	
		Limitação do tempo de preparação	AF – Tivemos pouco tempo para preparar.	3
			CA – O tempo limitado, se tivéssemos mais tempo teria corrido ainda melhor.	
			CS – O que menos gostei foi o pouco tempo que tivemos,	
		Irresponsabilidade dos colegas	AR – O que menos gostei foi perceber que nem todos os grupos tiveram a mesma atenção	2
			CS – (...), mas às vezes maior parte do meu grupo faltava e tornava-se complicado trabalhar.	
	Falta de organização	IC – alguma desorganização no dia do espetáculo, para fazer o ensaio geral.	2	
		RB – A confusão para arrumar tudo no início e no fim do espetáculo.		
	Falta de autocontrolo	JM - O que menos gostei neste projeto foi a apresentação porque demonstrei algum nervosismo.	2	
		RP – Nem sempre correu bem os ensaios, às vezes não estávamos tão atentas, o que tornava mais difícil superar as nossas dificuldades.		
	Dificuldades sentidas pelos alunos	Envolvimento no projeto	AC – Praticamente tudo, pois não estava muito integrada neste projeto.	3
AR – Este projeto não me cativou.				
RR – Não tive vontade nem cativação neste projeto, pois quando realizamos uma atividade e sabemos que não vão dar importância o empenho e a vontade são penalizados.				
Projeção da voz		AF – A projeção da voz.	2	
		AS – A projeção da voz, porque não conseguia falar muito alto.		
Realização das atividades de expressão plástica		CA – A elaboração dos instrumentos	3	
		IC – Os trabalhos plásticos / manuais.		
	RP – Na criação das marionetas e estarmos muito presa ao papel apesar de nos libertarmos mais tarde.			

	Preparação da representação	CA – (...) ter criatividade para criar guiões.	5
		JM - As maiores dificuldades que senti na criação e execução deste projeto foi a realização das personagens.	
		RB – decorar as falas para o teatro.	
		TJ – A distribuição de tarefas.	
		CS – (...) os materiais que teria de usar para realizar as propostas.	
	Nenhumas	CS – Não me lembro de alguma dificuldade, DP – Quase nenhuma.	2

## Anexo 7

### Pedido de autorização à Direção da Escola

[...], 4 de Outubro de 2012

Exmo. Senhor Diretor da  
Escola Secundária de [...]

No âmbito do 2º ano do mestrado em Educação Artística, que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, proponho-me realizar um projeto de intervenção-ação sobre a Educação Artística no Ensino Profissional.

O projeto pretende, entre outros objetivos, avaliar e desenvolver a criatividade dos alunos, podendo ser trabalhado nas aulas da disciplina de Área de Expressões.

Neste sentido, venho por este meio solicitar que vossa excelência me autorize a recolher registos de atividades desenvolvidas nas aulas, bem como de trabalhos executados pelos alunos e a inclui-los na apresentação do meu trabalho na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Grata pela atenção dispensada

A professora da Área de Expressões

---

## Anexo 8

### Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

[...], 4 de Outubro de 2012

Encarregado de Educação do aluno

---

Excelentíssimo(a) Senhor(a):

No âmbito do 2º ano do mestrado em Educação Artística, que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, proponho-me realizar um projeto de intervenção-ação sobre a Educação Artística no Ensino Profissional.

O projeto pretende, entre outros objetivos, avaliar e desenvolver a criatividade dos alunos, podendo ser trabalhado nas aulas da disciplina de Área de Expressões.

Neste sentido, venho por este meio solicitar que Vossa Excelência me autorize a recolher registos do seu educando durante algumas aulas, bem como de trabalhos desenvolvidos pelo mesmo e a incluir estes registos na apresentação do meu trabalho na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Grata pela atenção dispensada

A professora da Área de Expressões

---

Declaro que (escolher a opção):

Autorizo o pedido solicitado

Não Autorizo o pedido solicitado

\_\_\_\_\_, \_\_ de \_\_ de 20\_\_.  
(Local e data)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

Anexo 9

**Grelha de Observação - ÁREA DE EXPRESSÕES**

Ano/turma: \_\_\_\_\_

Critérios	Alunos Nº																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Cumpre com as tarefas/é responsável																	
Empenho																	
Ouve e respeita os colegas																	
Contribui com opiniões p <sup>a</sup> resolução problemas																	
Estimula participação colegas																	
É assíduo e pontual																	
Apresenta poder argumentativo																	
Apoia os colegas quando necessário																	
É criativo																	
Solicita ajuda quando necessário																	
Faz reflexões críticas																	
Apresenta espírito de iniciativa																	

**LEGENDA:**

**MT** – Muito Bom – 18 - 20

**B** – Bom – 17 – 14

**S** – Suficiente - 13 – 10

**I** – Insuficiente – 5 – 9

**MI** – Muito insuficiente -0 - 4

## Anexo 10

### Grelha de Registo da Apresentação

#### ÁREA DE EXPRESSÕES

Grupo de Trabalho: \_\_\_\_\_

Ano/turma: \_\_\_\_\_

ALUNOS Nº					
Empenho na apresentação do trabalho					
Adequação da resposta ao problema colocado					
Postura corporal adequada					
Utilização de gestos sugestivos e ajustados					
Contacto visual consistente com a assistência					
Volume de voz apropriado e expressivo					
Pausas adequadas					
Capacidade de Expressão verbal					
Originalidade das soluções apresentadas					
Capacidade de improvisação					

#### LEGENDA:

**MT** – Muito Bom – 18 - 20

**B** – Bom – 17 – 14

**S** – Suficiente - 13 – 10

**I** – Insuficiente – 5 – 9

**MI** – Muito insuficiente -0 - 4



## Anexo 12

Total das Unidades de registo da entrevista de grupo, por categorias

<b>Categoria</b>	<b>Total de UR</b>
Representações dos alunos sobre a arte	121
Representações dos alunos sobre as Artes no curso Profissional que frequentam	54
<b>Total de unidades de registo da entrevista de grupo</b>	<b>175</b>

### Representações dos alunos sobre a arte

Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq. UR/Ind
Representações dos alunos sobre a arte	Conceções de arte	Arte como forma de expressão individual	5
		Arte como forma de expressão diferente	3
		Arte como forma de expressão de diferentes perspetivas sobre a sociedade	1
		Arte como necessidade individual e social	2
		Arte como forma de cultura de uma dada sociedade	2
		Arte como forma de conhecimento da cultura de cada sociedade	3
		Arte como forma de ganhar a vida	1
		Arte como forma de entretenimento e convívio	5
		Diferentes interpretações da produção artística	1
		Inevitabilidade da arte	3
	Conhecimento de formas de produção artística	Diferentes formas de expressão artística	4
		Cinema	2
		Pintura	2
		Artes plásticas e visuais	1
		Teatro	2
		Escultura	3
		Música	3
		Fotografia	2
		Grafiti	1
		Culinária	1
		Literatura	2
		Arquitetura	1
	Hábitos de contacto com a Arte	Visitas a museus	14
		Contacto com cinema e circo	10
		Visitas a igrejas, conventos, monumentos, palácios e castelos	12
		Frequência de espetáculos de teatro	10
		Frequência de concertos	2
		Feiras na Fil como promotoras do contacto com a arte	1
	Iniciativa do contacto com a arte	Escola como organizadora de visitas a museus	14
		Família como promotora do contacto com a arte	6
		Visitas a museus por iniciativa própria	3

## Representações dos alunos sobre as artes no curso profissional que frequentam

Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq. UR/Ind
Representações dos alunos sobre as Artes no curso Profissional que frequentam	Relevância da educação artística no Curso	Arte como forma de ligar pessoas e expressar emoções	2
		Arte como ligação entre expressão plástica e expressão dramática	2
		Aprendizagem através da arte	3
	Objetivos atribuídos à Área de Expressões no Curso	Desenvolver a criatividade	5
		Desenvolver capacidades	5
		Aprender diferentes técnicas	4
		Aprender a dinamizar atividades no estágio e no mundo profissional	9
		Promover a reutilização de materiais	2
		Promover o desenvolvimento das artes plásticas	2
		Propor novos desafios	9
	Formas de avaliação desejadas	Avaliação baseada na análise do trabalho realizado	2
		Avaliação baseada no esforço dos alunos	1
		Avaliação baseada no relacionamento com os colegas	2
		Momentos de avaliação mais dilatados no tempo	6

## Anexo 13

Total das Unidades de registo do questionário sobre criatividade, por categorias

<b>Categoria</b>	<b>Total de UR</b>
Noção de criatividade	43
Autoavaliação da criatividade	15
Criatividade na atividade profissional	53
Campos de utilização da Criatividade	28
Invenções criativas da Humanidade	140
<b>Total de unidades de registo da entrevista de grupo</b>	<b>279</b>

### Noção de criatividade

Categorias	Subcategorias	Indicadores questionário inicial	Freq. UR/Ind
Noção de criatividade	Criatividade no uso de técnicas e materiais	Transformação de objetos	3
		Utilização de materiais diversificados	1
	Criatividade como forma de expressão individual	Expressão de sentimentos	4
		Originalidade	7
	Critérios de identificação da criatividade	Capacidade de transmitir uma mensagem	2
		Capacidade de usar os materiais de forma original	6
		Capacidade de reproduzir o real	2
		Capacidade de exprimir sentimentos	4
	Origem da criatividade	Inata	1
		Adquirida	1
		Com possibilidade de desenvolvimento	8
Inata ou adquirida		4	

### Autoavaliação da criatividade

Categorias	Subcategorias	Indicadores questionário inicial	Freq. UR/Ind
Autoavaliação da criatividade	Positiva	Utilização pessoal das técnicas e materiais	3
		Imaginação	2
		Inovação e gosto em arriscar	1
		Capacidade de expressão	1
	Negativa	Por falta de imaginação	4
		Por falta de utilização	1
	Intermédia	Por dificuldades de expressão	1
	Dependendo do momento	2	

### Criatividade na atividade profissional

Categories	Subcategorias	Indicadores questionário inicial	Freq. UR/Ind
Criatividade na atividade profissional	Atividades sociais	Educação escolar	11
		Educação social	1
	Atividades artísticas e culturais	Artes plásticas	22
		Música	3
		Literatura	4
		Artes do espetáculo	9
	Outras atividades	Comércio	5
		Serviços	1

### Campos de utilização da Criatividade

Categories	Subcategorias	Indicadores questionário inicial	Freq. UR/Ind
Campos de utilização da Criatividade	No dia-a-dia	Atividades domésticas	7
		Arranjo pessoal	3
		Lazer/Passatempos	10
		Forma de expressão	2
		Em Tudo	3
	Na Arte	Moda	2
		Cinema	1

### Invenções criativas da Humanidade

Categories	Subcategorias	Indicadores questionário inicial	Freq. UR/Ind
Invenções criativas da Humanidade	Meios de transporte	Terrestres	13
		Aéreos	8
		Marítimos	2
	Ciência e Tecnologia	Elétrica	3
		Eletrodomésticos	4
		Cálculo	1
		Engenharia	1
		Medicina	1
		Informação e comunicação	19
		Comunicação (Imagem e/ou som)	24
		Conhecimento	2
		Moda	Roupa
	Calçado		2
	Acessórios		7
	Atividades artísticas e culturais	Arquitetura	8
		Equipamento e Decoração	5
		Artes do Espetáculo	13
		Música	2
		Literatura	2
	Saúde e bem-estar	Gastronomia	2
		Dias Festivos	1
Lazer		3	
Educação para a Saúde		3	
Desporto		4	

## Anexo 14

### Utilizações para um Sapato

#### Respostas por Categoria (1º Exercício)

Acessório	Exercício físico	Escritório/escola	Utilitário/Decoração	Agasalho	Utensílio/materiais cozinha	Adereço
Carteira	Desfilar	Carimbar	Cinzeiro	Aquecer	Alguidar	Por na cabeça
Porta telemóveis	Correr	Pisa-papéis	Guarda-joias	Fazer de luvas	Chávena	Chapéu
Fazer uma mala	Equilibrar o corpo	Porta lápis	Porta fios	Aquecer os pés	Colher	Cinto
Porta-chaves	Saltar	Fazer um estojo	Jarra de flores	Luvas	Copo	Colar
Bolsa	Subir às árvores	Pisa-papéis	Cinzeiro	Aquecer orelhas	Forma para bolos	Chapéu
Porta-chaves	Subir escadas	Porta-lápis	Cinzeiro	Luvas	Prato	Cinto
Mala	Bola	Estojo	Guardar joias	Luvas	Taça	Aplique na roupa
Necessaire	Jogar à bola	Pisa-papéis	Jarra	Proteger orelhas	Quebra-nozes	Colar
Porta-chaves	Jogar basquetebol	Porta-lápis	Cinzeiro	Tapar as orelhas	Tigela	Colar
Porta-moedas	Lançamento de peso	Estojo	Cinzeiro	Protetor de orelhas		
Porta-moedas	Andar sem eles	Porta-lápis	Guardar joias			
Sachola	Bola	Estojo	Cinzeiro			
Saco	Andar na praia	Apagador	Jarra			
Suporte telemóvel	Saltar à corda de sapatos	Estojo				
Capa de telemóvel	Subir à parede	Estojo				
Mala	Saltar à corda					
Porta-moedas						
Carteira						
Mala						
Cabo de guarda-chuva						

Violência	Calçado	Suporte	Decoração	Jardinagem/agricultura	Arte	Utensilio limpeza
Matar baratas	Calçar	Pendurar	Enfeitar	Pisa uvas	Colorir	Caixote do lixo
Pisar	Engraxar	Prego de molduras	Decorar	Vaso	Molde para pés	Escova
Matar formigas	Sapato de mergulho	Suporte bebidas	Pendurar carro	Vaso	Criação artística	Pá
Matar moscas	Usar um sapato de cada	Suporte Perfumes	Estatueta	Vaso	Quadro	Vassoura
Atirar a alguém	Calçar	Pousar copos	Decoração da casa	Acalcar a terra		
Bater	Calçar	Cabide	Enfeitar na parede	Vaso		
Arma de arremesso	Calçar					
Pontapear	Calçar					
Matar moscas						

Arrumação	Eletricidade	Almofada	Presente	Brincar	Culinária/alimentação	Animais
Guardar coisas	Candeeiro	Por nos joelhos	Oferecer à namorada	brinquedo de cães	Enfeitar bolos	Cama do gato
Caixa	Candeeiro	Almofada	Presente	Vestir boneca	Comer	Prato comida de cão
Guardar coisas	Lanterna	Dormir				
Guardar coisas						

Mobiliário	Ferramentas	Tecnologia	Sanitários	Esconderijo	Higiene casa	Ferragens	Respostas ambíguas
Banco	Espalmar cartões	Telefone	Fazer necessidades	Esconder dinheiro	Lavar a loiça	Maçaneta	Arranjar
Mesa	Ancinho						Trocar
							Tomar banho de sapatos

Nota: Para uma melhor visualização e maior facilidade na contabilização dos resultados, fizemos corresponder uma cor a cada aluno.

## Anexo 15

### PowerPoint Criatividade

# CRIATIVIDADE



*A Criatividade é cada vez mais valorizada pelo mercado de trabalho e não só...*

*Mas, o que é criatividade?...*

*É um termo muito usado mas muito difícil de definir.*



### Criatividade será....



Fruto de uma inspiração mágica?

Ter ideias que surgem "do nada" e resolvem os nossos problemas?


### Conceito de Criatividade

- « ***Criatividade*** é a capacidade de realizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto na qual se manifesta».

(Amabile (1999); Barron (1988); Lubart (1994); MacKinnon(1962); Ochse (1990); Sternberg e Lubart (1995))

### Processo Criativo

- Percepção de um problema/ necessidade/ curiosidade



KNELLER em WESCHLER (1993)

### Processo Criativo

- Preparação: investigação do problema



KNELLER em WESCHLER (1993)



## Anexo 16

### PowerPoint Imagens Criatividade

#### Avaliação da Criatividade

A avaliação da criatividade será sempre limitativa e redutora, controversa e paradoxal.

Justifica-se este esforço porque um processo deve ser sujeito a comparações, para se verificar se as metas definidas estão a ser atingidas.

O que vê?



#### Resposta

Podes ver uma caveira. Ou, uma mulher jovem sentada em frente a um espelho, onde os dois olhos da caveira são a cabeça e a imagem da cabeça refletida num espelho.



#### A sequência

- Qual é o próximo número da sequência seguinte?
- 2, 10, 12, 16, 17, 18, 19, ...

#### A Sequência - resposta

- O próximo número da sequência é 200, porque todos começam com a letra d.

#### O Jogo dos Copos

- Seis copos estão alinhados, sendo que os três primeiros estão cheios de sumo e os outros três estão vazios.



- O desafio: arrumar os copos de modo que os copos cheios e vazios se alternem. Contudo, você deve fazer isto movimentando apenas um único copo.

## Uma Solução Possível (jogo dos copos)

- Pegue o segundo copo cheio, despeje seu conteúdo no quinto copo (contando da esquerda para a direita) e retorne o copo 2 ao seu lugar.



- Se não conseguiu solucionar este desafio, foi porque, inconscientemente, você criou uma regra que não existe: não se pode mexer no conteúdo do copo. Este é um tipo de bloqueio mental muito comum: suposições criadas por nossa mente sobre como as coisas devem ser.

## Quão inteligente és realmente?

1. Existe um 7 de Setembro em Inglaterra?
2. Quantos aniversários teve uma pessoa que viveu 50 anos?
3. Alguns meses têm 31 dias, quantos têm 28?
4. Quantos noves (9) existem entre 0 e 100?
5. É correto que um homem se case com a irmã da sua viúva?
6. Divide 30 por  $1/2$  e soma 10. Qual é o resultado?
7. Se há 3 maçãs e pegas 2, quantas tens?
8. Um médico receita-te três comprimidos e diz-te para tomares um a cada meia hora, quantos minutos te duram os comprimidos?
9. Um pastor tem 17 ovelhas. Todas morrem, menos 9. Quantas ficam?
10. Quantos animais de cada espécie Moisés colocou na arca?
11. Quantos selos de dois centavos há numa dúzia?

## Inteligente? Respostas...

- Existe um 7 de Setembro na Inglaterra? Sim, vem depois do 6 !!
- Quantos aniversários teve uma pessoa que viveu 50 anos? 50.
- Alguns meses têm 31 dias, quantos têm 28? 12, todos tem 28 !!
- Quantos noves (9) existem entre 0 e 100? 20 !!
- É correto que um homem se case com a irmã de sua viúva? Não, porque está morto !!
- Divide 30 por  $1/2$  e soma 10. Qual é o resultado? 70, (30 dividido por  $1/2$  é igual a 60 !! Pega numa calculadora se tens dúvidas...
- Se há 3 maçãs e pegas 2, quantas tens? 2, pegaste duas, lembras-te?

## Inteligente? Respostas...

- Um médico receita-te três comprimidos e diz-te para tomares um a cada meia hora, quantos minutos te duram os comprimidos? 60 - Inicias tomando o primeiro, 30 minutos depois tomas o segundo, logo, 30 minutos mais tarde tomas o terceiro...
- Um pastor tem 17 ovelhas. Todas morrem, menos 9. Quantas ficam? 9
- Quantos animais de cada espécie Moisés colocou na arca? 0. Moisés não tinha arca, era Noé !!
- Quantos selos de dois centavos há numa dúzia? 12. Há doze selos numa dúzia!

## Anexo 17

### “Ensinar o que é um piano a uma criança extraterrestre”

Desafio lançado: Ensinar a um extraterrestre o que é um piano

Solução encontrada pelo grupo 1

O Marciano que aprende a tocar piano

Marciano - 20 anos  
Local - Sala de aulas de Piano

~~R~~ - Alguns comentam algo estranho,  
Marciano aparece na sala enquanto as alunos ~~teceavam~~,  
as alunos espantam-se e param. aprendiam?  
aprendiam

O Marciano fala

Marciano faz som estranho / raposigos falam

Marciano vai-se sentar no piano - professora grita  
dizendo que não e fazendo sinal

Marciano não entende / ~~fecha~~ a cheira e tenta comer

Professora continua mandar parar e dem querer faz um  
gesto conhecido como (stop) pelo marciano.

~~Professora explica~~

Marciano dá a entender que quer saber o que é o  
o piano

Professora ~~+~~ explica o que é.

## Solução encontrada pelo grupo 2

- O que é um Piano?

Idade: 20 anos | João  
Sexo: Feminino

TRANSPORTE

- levávamos um piano e começamos a tocar e a dançar;
- levávamos outros instrumentos e fazíamos o mesmo para o marciano entender os sons de melodia;
- Passar um vídeo de pessoas a tocar piano;
- Deixávamos <sup>o marciano</sup> ele tocar livremente

## Solução encontrada pelo grupo 3

Marciano: Criança entre os 6 e os 8 anos do sexo feminino.

- Falar através de imagens, gestos e sons.
- Associar os sons a imagens (ex: associar o ruído de um cão à imagem de um cão).
- Tocar uma música no piano (com 3 ou 4 notas) e repeti-la várias vezes.
- Apontar para a criança e depois para o piano para que a criança repita a música.
- Mostrar a criança outro instrumento musical para que ela perceba que há outros instrumentos que dão som.

É está ensinada a Marciana!!

## Anexo 18

### “Improvisação de textos a partir de palavras”

Desafio lançado:

- 1ª - Cada aluno escolhia uma palavra com que se identificasse
- 2º - Após a formação de grupos, criação de uma história a partir da palavra escolhida previamente por cada um dos elementos
- 3º - Escrita de um guião a partir da história criada

Solução do grupo 1:

Palavras escolhidas: castanho, mala, gelo, Kitty.

História criada

Era uma vez uma menina chamada Anita, que estava prestes a festejar o seu 10º aniversário, mas não sabia se a sua mãe lhe ia fazer uma festa.

No dia seguinte, ao chegar da escola, Anita recebeu uma festa surpresa. Estavam lá todos os seus amiguinhos, a sua tia Felisberta e a sua Mãe. Festejaram até que chegou a altura de abrir os presentes. O que mais agradou à Anita foi o presente da tia Felisberta, era a mala castanha de Kitty, que a Anita tanto queria.

Anita ficou muito contente e foi para a cozinha para provar o seu presente novo aos seus amigos.

Com o gelo que se fazia sentir, os meninos ficaram o resto do dia junto do fogo a aquecer-se e a cantar músicas alegres.

Anita - Bom dia amiguinhos, entem! Está muito feio ai fora ~~feio~~, venham-se aquecer! Estou quase a festejar o meu aniversário e ainda não sei se a minha mãe me vai fazer uma festa...

(No dia seguinte)

Mãe - Escondam-se meninas da vem aí!

Amigos - Shiu!

Todos - Surpresa!

Parabéns a você ... de Palmas! hehehe

Tia - Parabéns minha querida, toma este presente, espero que gostes.

Anita - Oh! obrigado tia, era mesmo esta mala da Kitty que eu queria

Tia - De nada, esta prenda é da tia, do tio, da avó, do avô e dos primos.

Anita - Dá um beijinho a eles, tia!

Mãe - Anita, vai com os meninas para o quintinho, está muito feio.

Anita - OK, mamã! Vamos para a lareira amiguinhos, está um gelo!

Amigos - Anita, a tua mala castanha é muito bonita, também quero uma!

Anita - Eu gosto muito dela.

Vamos cantar!

Os meninos à volta do fogueira...

### Solução do grupo 2

Palavras escolhidas: carteira, relógio, Natal, pimenta

História

<sup>Antigas</sup>  
Narrador: Não para a escola e passam por uma montanha

Taria: Que relógio tão lindo! É perfeito, adora tê-lo.

Amiga: É mesmo lindo. Ficava-te mesmo bem. Tás olha, já está na hora de irmos para a escola

Narrador: Depois das aulas, o pai da Taria vai buscá-la à escola.

Pai: Como correu o dia filha?

Taria: Correu bem. Tás ainda, tenho algo para te mostrar.

Narrador: chegando à loja.

Taria: gosto mesmo deste, podes comprar-mo?

Pai: Onde está a minha carteira? Não a encontro!

Narrador: O pai da Taria <sup>se</sup> fica preocupado ao aperceber-se que não tinha a carteira, mas a filha <sup>não</sup> o entende.

Em casa...

Taria: Nem acredito que o meu pai não comprou o relógio!

Narrador: No quarto... O telemóvel toca.

~~Amiga~~  
Amiga: Olá querida! Então o teu pai comprou o relógio?

Taria: Nem vos acreditar, o meu pai perdeu a carteira, fago que merda! Queria mesmo aquele relógio!

Tão: Taria! Olha que eu meto-te pimenta na língua, como se faz com as crianças.

### Solução do grupo 3

Palavras escolhidas: cama, óculos, música, Inglaterra

#### “Viagem a Inglaterra”

Narrador: Era uma vez um senhor chamado Apolinário, que vivia numa pacata aldeia no Alentejo e tratava dos seus negócios com muito afinco... Um dia no trabalho...

Chefe: Apolinário, vou dar-lhe uma grande responsabilidade, visto que o senhor é o nosso trabalhador mais competente. O senhor Apolinário terá que fazer uma viagem até Inglaterra para tratar de negócios da empresa junto dos nossos compadres ingleses.

Apolinário: (envergonhado) Eu vou chefe, mas o meu inglês não é grande espingarda...

Chefe: Isso não é problema Apolinário. Durante três meses o senhor vai fazer um curso intensivo de inglês que o fará apto para esta viagem. Acreditamos em si!

Apolinário: (entusiasmado) Está bem chefe!

Narrador: Passados os três meses de curso, Apolinário preparou as malas e lá foi ele!

Apolinário: (No avião) Está a dar a minha música preferida! A do Rick Astley – never gonna give you up!

Narrador: E Apolinário ficou logo bem-disposto. No hotel, largou as malas e foi tratar de cumprir a sua primeira missão em Londres.

Apolinário: Eu, Apolinário Licínio Natércio, vou conseguir fazer os guardas da rainha rir! (depois de fazer palhaçadas) Então mas estes compadres não se riem nem por nada! (passa o James Bond) O quê? O James Bondi, aquele da televisão!!

James Bond : My name is Bond. James Bond, and I'll rescue my queen!

Apolinário: Onde deixaste a M?

James Bond: No taxi. Yes, I speak Portuguese.

Apolinário: Então adeus, my friend, tenho que ir dormir uma boa noite de sono na cama do meu hotel!

Narrador: Apolinário dormiu e ~~no~~ quando acordou no dia seguinte abriu a janela e para sua surpresa...

Apolinário: Mas está sol! (fazendo uma grande festa) Está sol, não posso acreditar! Mas eu não trouxe óculos de sol, pois pensei que ~~iria~~ iria chover... Tenho que ir comprar uns!

Narrador: Na loja, uma grande confusão se instalou na cabeça de Apolinário...

Apolinário: Tantos óculos, que confusão... Qual levo? (escolhendo uns óculos de sol) Estes sim! Agora, estou preparado para visitar o Museu de História Natural.

Narrador: No museu, Apolinário ficou fascinado com a exposição de dinossauros. Foi tratar dos seus negócios e voltou para Portugal. Quando chegou a solo português, a saudade era tanta que a primeira coisa que Apolinário disse foi...

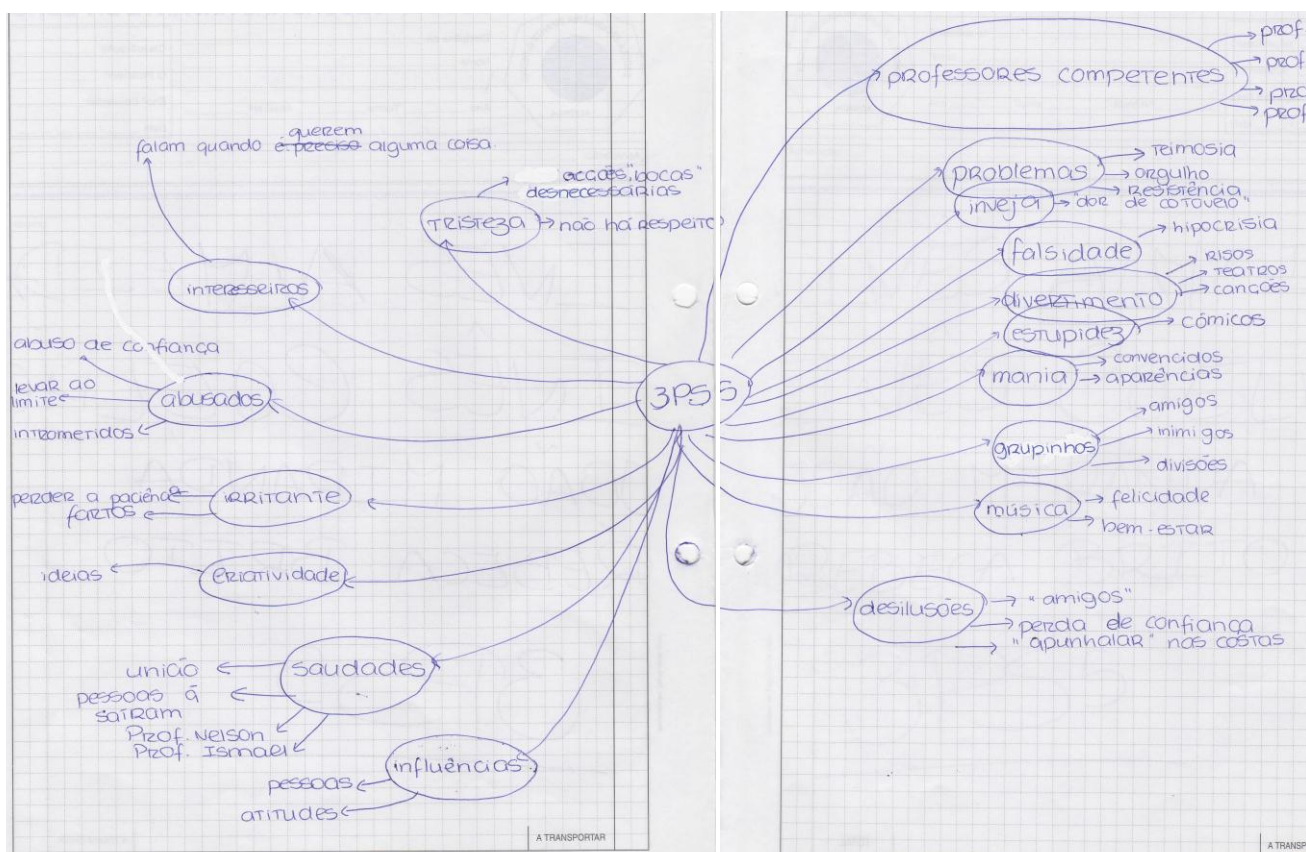
Apolinário: Fogo, que cheiro! Pisei excremento de cão!

## Anexo 19

### Mapa Mental “História a partir do tema «3 PS5» alterando o tempo e o espaço”

Desafio lançado: construção de um mapa mental cujo tema central foi a própria turma “PS5” e o percurso da mesma desde que estão juntos (há 3 anos). A partir de uma ou de várias ramificações do mapa construção de uma história, alterando o tempo e o espaço onde se desenrolava a ação.

A título de exemplo apresentamos a história criada pelo 3º grupo:



## História-3P55

ERA uma vez duas tribos, a Inbé e a Jonê, que viviam na pré-história. Da tribo Inbé, faziam parte a Bé e a In, que eram melhores amigos. Eram também inimigas da outra tribo, da qual faziam parte o Jo e a Nê. O Jo e a Nê eram melhores amigos também. Um dia, a Bé e a Nê encontram-se por acaso no cortomato, na caverna Pocahontas para arranjar o cabelo.

Aí, começaram a falar e perceberam que as duas tinham gostos em comum: gostavam de ver a "vala dos segredos"; gostavam de visitar a tribo Londrex e ambas alimentavam os mamutes com ossos, peles e frutos silvestres, nos tempos livres. Só depois de falarem durante muito tempo é que perceberam que supostamente deviam odiar-se. No entanto, como gostavam muito uma da outra, decidiram manter a amizade em segredo.

Um dia, a Bé e a In chatearam-se e a Bé foi dar uma volta para arejar as ideias. No caminho, encontrou o Jo e a Nê. A Nê ficou muito envergonhada mas conseguiu disfarçar. Mas quando o Jo percebeu que a Bé fazia parte da tribo inimiga, quis matá-la. A Nê gostava tanto da Bé que arriscou e contou ao Jo a grande amizade que havia entre as duas. O Jo, a princípio, revoltou-se contra a Nê mas acabaram por falar os 3 e a amizade no grupo começou a desenvolver-se.

Um dia, as duas tribos rivais foram escolhidas para a 2ª edição da vala dos segredos. Na vala, a In e a Nê estavam sempre a lambir uma com a outra, e uma vez andaram à tareia! Foi uma batalha renhida, mas acabaram por ficar empatadas. Mas, durante a batalha, perceberam que tinham mais em comum do que pensavam: eram teimosas, aumentas e impulsivas. No fim da edição, os quatro ganharam porque o verdadeiro vencedor dividiu o prémio por todos, pois ninguém passa por cima dos outros para chegar ao topo.

A partir daí, tornaram-se uma pequena família, unida numa só tribo.

## Anexo 20

### Brainstorming: Os sete anões

Desafio colocado aos alunos: "Criação e dramatização de uma história em torno do número «Sete».

Tempestade de ideias  
Nome: "As máscaras dos sete anões"  
Todos os anões começam com G  
G - 7<sup>ª</sup> letra do alfabeto

- \* Gunga -
- \* Gangado
- \* Guneca -
- \* Griste -
- \* Gestee -
- \* Geliz -
- \* Gatchim -

Elementos para o texto

- Empresa: 7 ofícios: cada um faz uma coisa
- Sete rios (localização)
- Xarete 77

História

Certa manhã, mais precisamente 7 da manhã, os 7 anões acordaram todos à exceção do Guneca que para variar ficou a dormir em pé. Mal sabiam o que iria acontecer, uuh.

Enquanto <sup>continuam</sup> ~~continuam~~ apanharam a "xarete" 77 que tem como destino a bonita cidade de sete rios, local onde se situa a sede da sua empresa "sete ofícios". A designação da empresa foi criada após cada um dos 7 anões descobrirem a sua habilidade.

Ao chegarem à instituição Gunga foi à caixa de

CORREIO, deparando-se com uma carta vistosa, foi a CORRER  
ter com os seus companheiros. A empresa tinha sido  
nomeada para um prémio de desempenho de pequenas e  
médias empresas.

Com esta ideia o Gatchim deu um atchim, o Gungado  
ficou congado, o Gunga reagiu como sempre reage, o Graiste ficou  
triste, o Geliz ficou feliz, o Gueca adormeceu e o Gestre deu  
logo ordem: "Vámos!"

Passadas 7 horas chegaram finalmente ao auditório  
onde seria a atribuição do prémio, ficaram deslumbrados ao  
visionarem sua estrela favorita, CR7. Foram a CORRER pedir  
autógrafo, e ele logo disse: "Ai, ai, os 7 anos de 7 rios, já  
ouvi falar muito sobre vocês. Mas... desculpem vocês não vão  
ganhar o prémio!", e eles disseram: "Não! Nós queremos  
vencer!", e o CR7 voltou a dizer: "Pois..., não posso fazer nada,  
fiquem bem!"

Foram para lá muito tristes, mas acabaram por ganhar!

\* Eu vou, eu vou  
para 7 rios eu vou  
para lá eu vou  
" " " "  
" " " "  
eu vou, eu vou

### Construção das Mascaras para a encenação da história





Encenação da história («As máscaras dos sete Anões»)



## Anexo 21

### Brainstorming: Os Sete Pecados Mortais

#### Cena I – No MI6

**M:** Mr. Bond, entre por favor. Tenho uma nova missão para si, uma missão que vai exigir muita concentração e precisão. A sua missão é encontrar as 7 pessoas que praticam os 7 pecados mortais. No entanto, esta missão tem uma particularidade: terá que ser realizada num espaço de 7 dias, durante 7 minutos e as pessoas em questão terão que ser mortas com 7 balas. Está preparado?

**James Bond:** Sim, eu resolvo. Cuidado. Já sei por onde começar.

**M:** Primeiro, é o Darth Vader. Ele desceu à terra mas o Mercedes dele avariou e foi para o arranjo. Pode encontrá-lo na oficina da Mercedes.

**James Bond:** Vou falar com o José Inácio, ele empresta a bata.

**M:** Boa sorte. Cuidado.

#### Cena II – Na Oficina

**Darth Vader:** Vim buscar o meu carro. Está pronto?

**James Bond:** Quase.

**Darth Vader:** Quase? O quê?! (aperta-lhe o pescoço) Já devia estar pronto! (larga-o)

**James Bond:** A ira! És tu! (dá-lhe 7 tiros) My name is Bond. James Bond.

#### Cena III – De volta ao MI6

**M:** O seu segundo alvo é o Joker. Neste momento, ele está a trabalhar no circo Vitor Hugo Cardinali, e faz malabarismo com granadas. Mas esse não é o problema. O problema é que ele é ganancioso e faz os espectadores reféns, roubando-lhes tudo o que têm de valor.

**James Bond:** Luxúria... Vou tratar disso.

#### Cena IV – No circo Vitor Hugo Cardinali

**Joker:** Sabes, tu fazes lembrar a minha mãe... Eu detestava a minha mãe. Estás com medo? É por causa das cicatrizes? Sabes como as consegui? A minha mãe obrigava-me a roubar e por isso eu andava sempre triste. Um dia, eu não consegui roubar nada e cheguei a casa de mãos vazias. Ela disse que eu tinha de sorrir mais, por isso, pegou numa faca e fez-me isto! (riso)

**James Bond:** Foi da maneira que ficaste mais bonito. (dá-lhe 7 tiros) My name is Bond. James Bond. (liberta os reféns)

#### Cena V – No MI6

**M:** (desaperta o cinto, come desalmadamente)

**Joaquina:** Minha Senhora, está aqui o senhor Bond. Posso mandar entrar?

**M:** (limpa a boca) Sim, claro.

**James Bond:** (entra) Próximo alvo?

**M:** Bane e Tália. Trabalham em conjunto. A Tália quer destruir a cidade, mas como é muito preguiçosa manda o Bane fazer tudo por ela. O Bane faz porque a ama, mas não sabe que não é correspondido. Tem que travar os planos deles enquanto eu continuo a comer. (come)

**James Bond:** Entendido. (vira costas) Mas... (vira-se de frente e dá-lhe 7 tiros) Bom apetite.

#### Cena VI – No banco

**Tália:** (sentada) Então? Demoras muito? A destruição da cidade espera por mim. Vá mexe-te!

**Bane:** Vou já minha querida.

**Tália:** Minha querida o quê? Despacha-te, e é minha senhora!

**Bane:** Peço desculpa. Já temos o dinheiro, vamos!

**James Bond:** Onde é que pensas que vais?

**Tália:** Não é da tua conta. Com licença.

**James Bond:** Por acaso até é. (dá-lhe 7 tiros)

**Tália:** (a morrer) Diz ao Alfredo que eu o amo, aquele garçon sensual!

**Bane:** O quê? O Alfredo? Mas eu fiz tudo por ti! Bem, mas assim fico com tudo o que era teu! (riso) Sempre tiveste tudo o que eu sonhei.

**James Bond:** A galinha da vizinha é sempre melhor que a minha. (dá-lhe 7 tiros)

#### Cena VII – No café

**James Bond:** (senta-se) Olha, desculpa, é um café com cheirinho.

**Orlando:** Vou só à casa de banho.

**Sarah Connor:** Posso sentar-me?

**James Bond:** Claro.

**Sarah Connor:** Obrigado, o meu nome é Sarah Connor.

**James Bond:** My name is Bond. James Bond. Vamos lá?

**Orlando:** (irritado) Não posso ir à casa de banho que tu atiras-te logo a outro homem?!

**Sarah Connor:** Oh Orlando, tem calma, não é caso para isso. Este aqui é... o meu primo!

**James Bond:** Prazer.

**Orlando:** Queres mesmo que eu acredite que o James Bond é teu primo? Para casa, já!

**James Bond:** Não vão tão depressa. (dá 7 tiros a cada um) Mas... eu cobiceei a mulher de outro, eu sou a sétima pessoa com o sétimo pecado mortal! (mata-se). My name is Bond. James Bond.

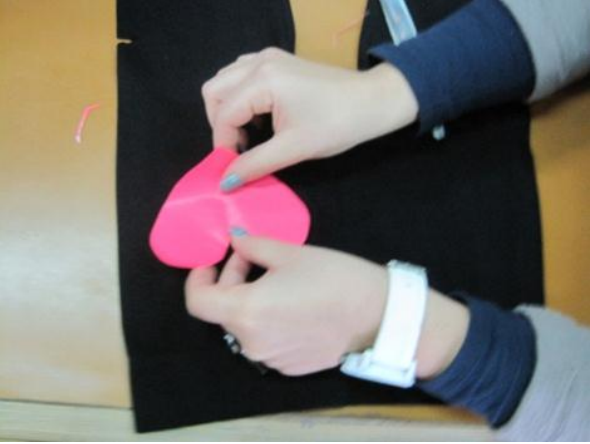
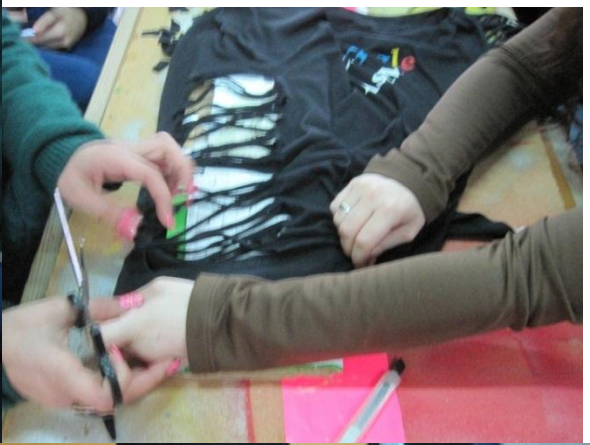
Imagens da apresentação de «Os Sete Pecados Mortais»



## Anexo 22

### Construção de cenários, adereços e figurinos para a Apresentação de Rua





Anexo 23

Fotos da Apresentação “Animação de Rua”



## Anexo 24

### Construção de cenários, adereços e fantoches para a Apresentação Final







Anexo 25

Fotos da Apresentação Final









## Anexo 26

CD com excertos da apresentação final do projeto “Circo Sódenome”. Foram cortadas várias partes para salvaguardar o anonimato dos participantes no estudo.

## Anexo 27

### Utilizações para um Sapato - Respostas por Categoria (2º Exercício)

Escritório /Escola	Acessório	Utensílio/materiais cozinha	Adereço	Utilitário Decoração	Arte	Suporte	Decoração
Carimbar	Bolsa de maquilhagem	Copo   Beber água	Fazer de colar	Baú de joias	Pintar	Segurar (fazer de suporte)	Enfeitar
Suporte p lápis	Carteira	Guardar comida	Gancho   prender o cabelo	Cinzeiro	Molde	Estendal	Peça de decoração
Apagador	Porta-moedas	Jarro	Pendurar nas calças	Moldura	Quadro	Cabide	Decoração
Estojo	Porta telemóvel	Tijela	Fazer de cinto	Chaveiro	Pincel	Porta sabonete	Pendurar árvore de natal
Porta lápis	Mala	Canecas	Chapéu	Caixa de joias	Fazer 1 nariz de palhaço	Cabide	Pendurar nos cortinados
Estojo	Capa de telemóvel	Copos	Brincos	Caixa p. por relógios	Uma Letra de 1 cartaz	Suporte de garrafas	Pendurar o telemóvel
Estojo	Carteira	Garrafas	Colar	Moldura	Arte	Suporte de guardanapos	Árvore de Natal
Abre cartas	Mala	Pratos	Óculos	Cinzeiro	Quadro	Suporte de livros	Presépio
Base de papel	Porta-moedas	Tupperwares	Cinto dos atacadores	Guarda-joias	Desenho	Suporte papel higiénico	Enfeite
Estojo	Carteiras	Caixa de fósforos	Colar/pulseiras	Caldeira	Maquete	Suporte p. calças	Decoração
Apagador	Mala	Guardanapos	Lenço	Cinzeiro	Fazer Sons	Suporte p. comando TV	Espanta espíritos
Caneta	Porta-chaves	Toalha	Acessório (pendurar cinto)	Guarda-joias	Quadro	Suporte p. garrafas	Telefone antigo
Estojo	Porta lápis	Copo	Chapéu	Cinzeiro	Cor	Suporte p. guardanapos	Enfeites de natal
Estojo	Bolsa	Mexer a comida	Atar o cabelo	Guarda-joias	Desenho	Cabide	Objeto de decoração
Correio	Bolsa p. telemóvel	Guardar o lanche	Laço	Jarra de flores	Para fazer ritmo	Apoio de computador	14
Estojo	Mala	Caneca	Mola	Jarra de flores	Fantoches	Cabide	
Estojo p. canetas	Porta-chaves	Copo	Pulseira	Cinzeiro	Pincel		16
Pisa papeis	Porta-moedas	Garrafa	Brinco	Guarda-joias			17
Estojo	Mala	Cantil	Chapéu	Vela			
Folha	Suporte telemóvel	Lancheira	Gancho   enfeite cabelo	Cinzeiro			
Letra	Mala	Termo	Boné	Chaveiro			
Chave	Acessório	Copo	Brinco	Guarda-joias			
Estojo	Porta-chaves	Chávena	Boné				22
Marcador de livros	Estojo de maquilhagem	Tijela	Chapéu				
O salto como caneta	Capa p. telemóvel	Travessa	Colar				
Porta lápis	Mala	Abre-latas					25
Agrafador	Mala	Talher					
Estojo	Porta chaves	Copo					
Marcador	Porta-moedas	Lancheira					
Pisa papeis	Mala	Copo					
Carimbo	Bolsa de telemóvel						30
Estojo	Carteira						
Marcador	Mala						
Suporte de canetas	Suporte de telemóvel						
Pisa papeis							34

Utensilio limpeza	Tecnologia	Higiene pessoal	Violência	Jardinagem/agricultura	Eletricidade	Roupa	Agasalho
Esfregar o chão	fazer de telemóvel	Fio dental (p. os dentes)	Matar barata	Vaso	Candeeiro	Camisola	Tapar as orelhas
Caixote do lixo	Telemóvel	Escova de dentes	Mata moscas	Vaso	Candeeiro	Capa	Gola de camisola
Pá	Coluna	Escova do cabelo	Matar baratas	Abrir buracos n terra	Fonte de alimentação	Calças	Gorro
Vassoura	Comando	Copo p escovas dentes	Mandar à cabeça de alguém	Vaso	Interruptor	Camisa	Luvras
Balde	Computador	Acondicionador	Matar animais	Pisa uvas	Lâmpada	Camisola	Luvras
Caixote do lixo	DVD	Alisador	Arma de arremesso	Vaso	Tomada	Casaco	Luvras   usar nas mãos
Vassoura	MP3	Champô	Matar baratas e outros ani.	Arvore	Candeeiro	Collants	Luvras
Esfregão	Pen	Cotonetes	Partir montras	Tronco	Candeeiro	Saia	Luvras
Esfregão p lavar loiça	Rato PC	Escova de dentes	Arremessar	Vaso	Lanterna	Vestido	Luvras
Pá	Micro-ondas	Perfume	Bater em alguém	Vaso p. flores	Candeeiro		9 9
Lixo	Televisão	Pente	Mata moscas				10 10
Caixote do lixo	Telemóvel						11 11
Caixote do lixo							12
Esfregão							

14

Materiais	Edifício	Mobiliário	Exercício físico	Arrumação	Calçado	Culinária/alimentação	Esconderijo
Madeira	Chaminé	Gaveta	Andar	Guardar as esponjas	Sandálias	Pacotes de sumo	Esconder dinheiro
Elástico (atacadores)	Janela	Cadeira	Jogar à bola	Caixa	Chinelos	Decoração de bolos	Esconder guloseimas
Corda	Telha	Mesa	Patinar	Caixote	Atacadores	Comer	Guardar ouro
Elástico	Telhado	Mesa-de-cabeceira	Saltar à corda (atacadores)	Caixa	Ténis	Pacote de sumo	Esconderijo p. dinheiro
Pedra	Aula	Cama	Patins	Caixa	Calçar	Pão	4
Vidro	Casa	Armário	Patins				5 5 5
Espelho na sola	Palácio						6 6
Elástico	Chaminé						
Lenha p. arder							8
							9

Brincar	Firmamento	Ferramentas	Transportes	Higiene casa	Almofada	Ferragens	Colecionar	Saúde	Equipamento comércio
Balão	Estrela	Martelo	Barco	Lavar loiça	Por nos joelhos	Prende portas	Fazer coleção	Remédio	Caixa registadora
Rebentar balões	Lua	Agulha	Nave	Detergente p. roupa	Encosto de cabeça de carro	Meter atrás da porta p. não bater		1 1	1
Balão	Sol	Martelo	Bicicleta						2 2 2
Sofá p. Barbies	Arco-íris								3 3
									4 4

Respostas ambíguas
Modificar (os sapatos)
Sentimento em forma de sapato
Fazer peso

3

## Anexo 28

Autonomia - Comparação dos resultados, do 1º e 2º registo, por aluno.

Para uma maior facilidade de análise, fez-se corresponder valores às diferentes frequências:

Valores atribuídos às diferentes frequências									
Solicita a ajuda dos colegas		Solicita a ajuda do professor		Gere o tempo adequadamente		Traz materiais por iniciativa própria			
Raramente	4	Raramente	4	Não	1	Frequentemente	4		
ocasionalmente	3	ocasionalmente	3	Por vezes	2	às vezes	3		
regularmente	2	regularmente	2	Normalmente sim	3	Raramente	2		
frequentemente	1	frequentemente	1	Sim	4	Não	1		

Alunos		Parâmetros de Observação															
Nº	Nome	Solicita a ajuda dos colegas		Solicita a ajuda do professor		Gere o tempo adequadamente		Traz materiais por iniciativa própria									
		1ª Observação	2ª Observação	1ª Observação	2ª Observação	1ª Observação	2ª Observação	1ª Observação	2ª Observação	1ª Observação	2ª Observação						
1	A. C.	Regularmente	2	Ocasionalmente	3	Regularmente	2	Regularmente	2	Por vezes	2	Por vezes	2	Às vezes	3	Frequentemente	4
3	A. F.	Regularmente	2	Ocasionalmente	3	Frequentemente	1	Ocasionalmente	3	Normalmente sim	3	Normalmente sim	3	Às vezes	3	Frequentemente	4
4	A. R.	Frequentemente	1	Frequentemente	1	Regularmente	2	Ocasionalmente	3	Não	1	Não	1	Raramente	2	Às vezes	3
5	A. S.	Regularmente	2	Ocasionalmente	3	Frequentemente	1	Ocasionalmente	3	Normalmente sim	3	Normalmente sim	3	Às vezes	3	Às vezes	3
6	C. A.	Regularmente	2	Regularmente	2	Frequentemente	1	Ocasionalmente	3	Normalmente sim	3	Normalmente sim	3	Raramente	2	Às vezes	3
7	C. S.	Raramente	4	Raramente	4	Regularmente	2	Ocasionalmente	3	Normalmente sim	3	Normalmente sim	3	Às vezes	3	Frequentemente	4
8	D. P.	Regularmente	2	Raramente	4	Raramente	4	Raramente	4	Não	1	Não	1	Não	1	Às vezes	3
9	I. A.	Frequentemente	1	Regularmente	2	Regularmente	2	Regularmente	2	Normalmente sim	3	Sim	4	Raramente	2	Às vezes	3
10	I. C.	Frequentemente	1	Regularmente	2	Regularmente	2	Regularmente	2	Normalmente sim	3	Sim	4	Raramente	2	Às vezes	3
11	J. M.	Frequentemente	1	Frequentemente	1	Regularmente	2	Regularmente	2	Não	1	Por vezes	2	Não	1	Raramente	2
13	R.P.	Frequentemente	1	Regularmente	2	Frequentemente	1	Ocasionalmente	3	Não	1	Normalmente sim	3	Raramente	2	Frequentemente	4
14	R.H.	Raramente	4	Raramente	4	Regularmente	2	Regularmente	2	Normalmente sim	3	Sim	4	Às vezes	3	Às vezes	3
15	R. R.	Raramente	4	Raramente	4	Raramente	4	Raramente	4	Não	1	Não	1	Raramente	2	Às vezes	3
16	T.J.	Raramente	4	Raramente	4	Raramente	4	Raramente	4	Não	1	Não	1	Frequentemente	4	Frequentemente	4
<b>Média</b>			<b>2,21</b>		<b>2,79</b>		<b>2,14</b>		<b>2,86</b>		<b>2,07</b>		<b>2,5</b>		<b>2,36</b>		<b>3,29</b>

## Anexo 29

### Total das Unidades de registo do questionário de Avaliação Final

#### Total das Unidades de registo por categorias

<b>Categoria</b>	<b>Total de UR</b>
Exercícios de agilização do pensamento criativo	64
Elaboração do projeto “Circo? Sódenome!”	19
Desenvolvimento do projeto “Circo? Sódenome	24
Apresentação do espetáculo final	19
Apreciação global do processo e resultados	47
<b>Total de unidades de registo da entrevista de grupo</b>	<b>173</b>

#### Exercícios de agilização do pensamento criativo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Freq. UR</b>
Exercícios de agilização do pensamento criativo	Aprendizagens efetuadas	Ser criativo	9
		Improvisar	2
		Ser autónomo	1
		Melhorar a expressividade	3
		Partilhar ideias	1
		Usar técnicas para desenvolver a criatividade	7
	Interesse/gosto pelo trabalho desenvolvido	Invenção	6
		Dramatização	2
		Originalidade	4
		Boa disposição	2
		Improvisação	1
		Evocação	1
	Utilidade dos exercícios realizados (agilização do pensamento criativo) no projeto seguinte	Confiança na capacidade criativa	4
		Aquisição de técnicas	4
		Desenvolvimento da originalidade	4
		Desenvolvimento da criatividade	7
		Liderança de grupo	1
	Desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas	5	

#### Elaboração do projeto “Circo? Sódenome!”

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Freq. UR</b>
Elaboração do projeto “Circo? Sódenome!”	Aprendizagens adquiridas	Saber estar com os outros	2
		Ser criativo	3
		Trabalhar em equipa	6
		Selecionar ideias	3
		Conhecer outras culturas	3
		Trabalhar em projeto	2

### Desenvolvimento do projeto “Circo? Sódenome”

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Freq. UR</b>
Desenvolvimento do projeto “Circo? Sódenome”	Aprendizagens adquiridas	Valorizar o que está à nossa volta	1
		Improvisar	4
		Dominar Técnicas de construção e manuseamento de fantoches	5
		Usar Técnicas de construção de instrumentos musicais	2
		Usar Técnicas de expressão plástica	3
		Procurar os materiais adequados	2
		Cumprir horários/ prazos	2
		Representar	3
		Trabalhar em projeto	2

### Apresentação do espetáculo final

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Freq. UR</b>
Apresentação do espetáculo final	Aprendizagens adquiridas	Trabalhar em grupo	5
		Autocontrolar-se	2
		Ultrapassar dificuldades	3
		Improvisar	3
		Fazer apresentações públicas	4
		Ser crítico do trabalho efetuado	2

### Apreciação global do processo e resultados

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Freq. UR</b>
Apreciação global do processo e resultados	Motivos de satisfação	Preparação / ensaio da apresentação	2
		Execução dos trabalhos de expressão plástica	2
		União gerada na turma	4
		Apreciação/animação do público	2
		Apresentação pública	8
	Motivos de insatisfação	Alterações ao projeto inicial	5
		Limitação do tempo de preparação	3
		Irresponsabilidade dos colegas	2
		Falta de organização	2
		Falta de autocontrolo	2
	Dificuldades sentidas pelos alunos	Envolvimento no projeto	3
		Projeção da voz	2
		Realização das atividades de expressão plástica	3
		Preparação da representação	5
		Nenhumas	2